

ERKLÄRPROZESSE IM FACH ENGLISCH
EINE QUALITATIVE STUDIE ZUR VERMITTLUNG
GRAMMATISCHER INHALTE IN DER
SEKUNDARSTUFE

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von

Almuth Rathausky, geb. Josefy

aus Ludwigsburg

Ludwigsburg, Dezember 2010

Erstgutachter: Prof. Dr. Joachim Appel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jörg-U. Keßler

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 04. Juli 2011

It is one thing, for example, to set up an illustrative pair of examples and draw the learners' attention to the relevant distinctions using verbal or non-verbal (visual) "hints" and quite another thing to give a formal rule couched in traditional metalinguistic terms and thereby appeal also to the learners' analytic capacities.

(Sharwood-Smith: 1981, 161)

Inhaltsverzeichnis:

| | |
|--|-----------|
| VORWORT..... | 8 |
| 1 EINLEITUNG | 10 |
| 1.1 ÜBERBLICK | 10 |
| 1.2 VERMITTLUNG VON GRAMMATIK - EIN AKTUELLES THEMA?..... | 12 |
| 1.3 AUSWAHLKRITERIEN FÜR DEN INHALTSBEREICH GRAMMATIK..... | 13 |
| 1.4 VORGEHENSWEISE UND AUFBAU DER ARBEIT | 15 |
| 2 ERKLÄREN IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT..... | 18 |
| 2.1 BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNG | 19 |
| 2.2 ERKLÄREN AUS SPRACHWISSENSCHAFTLICHER SICHT | 20 |
| 2.2.1 Abgrenzung zu anderen sprachlichen Handlungsmustern..... | 21 |
| 2.2.2 Sprachliche Erklärtypen | 25 |
| 2.2.2.1 Warum-Erklärungen..... | 26 |
| 2.2.2.2 Was-Erklärungen..... | 29 |
| 2.2.2.3 Wie-Erklärungen | 31 |
| 2.2.3 Erklären als sprachliches Handeln im schulischen Kontext..... | 33 |
| 2.3 DAS DEDUKTIV-NOMOLOGISCHE ERKLÄRMODELL..... | 35 |
| 2.4 PÄDAGOGISCHE ERKLÄRMODELLE | 39 |
| 2.4.1 Einleitung..... | 39 |
| 2.4.2 Erklären als didaktisches Handeln | 40 |
| 2.4.2.1 Der Erklärbegriff unter pädagogischer Betrachtung..... | 41 |
| 2.4.2.2 Erklären in der Teacher-Effectiveness-Forschung..... | 43 |
| 2.4.3 Erklären als Übertragen von Wissen | 44 |
| 2.4.4 Das dekontextualisierte Erklärmodell..... | 46 |
| 2.5 SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DAS ERKLÄREN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT | 51 |
| 2.5.1 Sprachwissenschaftliche Betrachtungsweise | 51 |
| 2.5.2 Das deduktiv-nomologische Erklärmodell..... | 53 |
| 2.5.3 Pädagogische Erklärmodelle..... | 54 |
| 2.5.4 Zusammenfassung..... | 55 |
| 3 FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND GRAMMATIKVERMITTLUNG..... | 57 |
| 3.1 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES GRAMMATIKUNTERRICHTS..... | 57 |
| 3.2 ANSÄTZE ZUR GRAMMATIKVERMITTLUNG | 62 |
| 3.2.1 Erklären im Fokus der Grammatikvermittlung..... | 62 |
| 3.2.2 Sprachliche Handlungsmuster im Fremdsprachenunterricht | 64 |
| 3.2.2.1 Allgemeine Handlungsmuster | 65 |
| 3.2.2.2 Handlungsmuster im Grammatikunterricht..... | 66 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.2.2.3 | Der Einsatz von <i>Communication Units</i> im Unterricht..... | 67 |
| 3.2.2.4 | Reparative Aushandlungsprozesse..... | 69 |
| 3.2.2.5 | Korrektive <i>feedbacks</i> in Reparatursequenzen..... | 71 |
| 3.2.3 | <i>Fremdsprachenerwerbstheoretische Ansätze und instruiertes Grammatiklernen</i> | 73 |
| 3.2.3.1 | Überblick | 73 |
| 3.2.3.2 | <i>Model of Second Language Acquisition</i> nach Gass..... | 75 |
| 3.2.3.3 | Die <i>noticing</i> -Hypothese nach Schmidt..... | 79 |
| 3.2.4 | <i>Grammatikwissen im Prozess des Sprachlernens</i> | 81 |
| 3.2.4.1 | Spracherwerb und Sprachlernen..... | 81 |
| 3.2.4.2 | Deklaratives und prozedurales Wissen..... | 84 |
| 3.2.4.2.1 | Begriffliche Abgrenzung..... | 84 |
| 3.2.4.2.2 | Das Erlernen von Sprachregeln als explizite Wissensvermittlung | 86 |
| 3.2.4.2.3 | Explizite und implizite Wissensbestände im Grammatikunterricht..... | 88 |
| 3.2.5 | <i>Explizite Grammatikvermittlung: Form-focused Grammar Teaching</i> | 90 |
| 3.3 | GRAMMATIKUNTERRICHT IM HINBLICK AUF DIE VERMITTLUNG KOGNITIVER LERNZIELE..... | 95 |
| 3.4 | ERFAHRUNGSWISSEN VON LEHRKRÄFTEN UND GRAMMATIKVERMITTLUNG | 102 |
| 3.5 | BEDEUTUNG DER ERGEBNISSE FÜR DAS EIGENE ERKENNTNISINTERESSE..... | 105 |
| 3.5.1 | <i>Studien aus dem EFL/ESL Bereich</i> | 105 |
| 3.5.2 | <i>Grammatikvermittlung im schulischen Kontext</i> | 107 |
| 3.5.3 | <i>Grammatikvermittlung als explizite Wissensvermittlung</i> | 108 |
| 3.5.4 | <i>Das Erfahrungswissen von Lehrkräften bezüglich der Vermittlung von Grammatik</i> | 108 |
| 3.5.5 | <i>Konzeption der Untersuchung</i> | 109 |
| 4 | UNTERSUCHUNG: VERMITTLUNG VON GRAMMATIK IM | |
| | FREMDSPRACHENUNTERRICHT ENGLISCH..... | 110 |
| 4.1 | AUSGANGSLAGE DER UNTERSUCHUNG | 110 |
| 4.1.1 | <i>Bildungspolitische Voraussetzungen</i> | 110 |
| 4.1.2 | <i>Forschungshintergrund</i> | 111 |
| 4.2 | UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND | 114 |
| 4.3 | ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG | 116 |
| 4.4 | KONZEPTION DER UNTERSUCHUNG..... | 118 |
| 4.4.1 | <i>Überblick zum Forschungsdesign</i> | 118 |
| 4.4.2 | <i>Population der Studie</i> | 119 |
| 4.4.2.1 | Auswahl der teilnehmenden Lehrkräfte | 119 |
| 4.4.2.2 | Sonstige Auswahlkriterien (Fragebogenerhebung) | 120 |
| 4.4.3 | <i>Ausgewählte Erhebungsinstrumente</i> | 122 |
| 4.4.3.1 | Überblick | 122 |
| 4.4.3.2 | Erstellung des im Vorfeld geführten Interviewleitfadens..... | 123 |
| 4.4.3.3 | Erstellung des <i>recall</i> -Interviewleitfadens..... | 126 |
| 4.4.4 | <i>Datenerhebung</i> | 127 |
| 4.4.4.1 | Durchführung der Unterrichtsbeobachtung..... | 127 |
| 4.4.4.2 | Durchführung der im Vorfeld geführten Leitfadeninterviews..... | 128 |
| 4.4.4.3 | Durchführung der <i>recall</i> -Interviews im Anschluss an die gehaltenen Unterrichtsstunden..... | 129 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.4.5 | Datenaufbereitung | 129 |
| 4.4.5.1 | Vorgehensweise | 129 |
| 4.4.5.2 | Auswahl der Unterrichtsausschnitte | 130 |
| 4.4.5.3 | Transkriptionsverfahren | 132 |
| 4.4.6 | Auswertungsmethoden | 137 |
| 5 | ERGEBNISSE DER STUDIE I: ERKLÄRPROZESSE IM UNTERRICHT | 145 |
| 5.1 | FOLGERUNGEN AUS DER VORSTUDIE | 145 |
| 5.2 | DER AUFBAU VON GRAMMATIKEINFÜHRUNGSTUNDEN | 148 |
| 5.3 | DIE KONTEXTUALISIERUNGSPHASE | 150 |
| 5.3.1 | <i>Unterrichtsbeispiel einer Kontextualisierungsphase: Lehrperson (C), (Teil 1).....</i> | <i>151</i> |
| 5.3.2 | <i>Aufbau und Merkmale.....</i> | <i>154</i> |
| 5.3.2.1 | Kontextueller Hintergrund | 154 |
| 5.3.2.2 | Initiierung der Kontextualisierungsphase..... | 156 |
| 5.3.2.3 | Fokussierung auf das grammatische Phänomen | 159 |
| 5.3.2.3.1 | Überblick..... | 159 |
| 5.3.2.3.2 | Einführung <i>past perfect</i> , Lehrperson (A) | 160 |
| 5.3.2.3.3 | Einführung <i>going to future</i> , Lehrperson (B) und (A) | 162 |
| 5.3.2.3.4 | Verbale Fokussierung durch die Wiederholung von Beispielsätzen, Lehrperson (A)..... | 165 |
| 5.3.3 | <i>Funktion der Kontextualisierungsphase im Erklärprozess</i> | <i>168</i> |
| 5.4 | DIE DEKONTEXTUALISIERUNGSPHASE | 169 |
| 5.4.1 | <i>Unterrichtsbeispiel einer Dekontextualisierungsphase: Lehrperson (C), (Teil 2).....</i> | <i>170</i> |
| 5.4.2 | <i>Was wird im Grammatikunterricht erklärt? Erklärbedürftige Phänomene</i> | <i>174</i> |
| 5.4.3 | <i>Eröffnung der Dekontextualisierungsphase</i> | <i>176</i> |
| 5.4.4 | <i>Der Interaktionsprozess: Erklären als sprachliches Handeln</i> | <i>181</i> |
| 5.4.4.1 | Fallbeispiel: Formbezogene Erarbeitung des <i>going to futures</i> | 182 |
| 5.4.4.1.1 | Einordnung des Unterrichtsausschnitts in einen Gesamtzusammenhang | 182 |
| 5.4.4.1.2 | Beginn der Dekontextualisierungsphase: Erarbeitung von Beispielsätzen | 184 |
| 5.4.4.1.3 | Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel zum <i>going to future</i> | 186 |
| 5.4.4.2 | Zusammenfassung: Einteilung von Unterrichtssequenzen | 204 |
| 5.4.5 | <i>Formbezogene Erklärungen im Grammatikunterricht.....</i> | <i>207</i> |
| 5.4.5.1 | Die Initiierung von Formerklärungen im Erklärprozess..... | 207 |
| 5.4.5.2 | Die formbezogene Sprachregel am Beispiel der Einführung des <i>past progressives</i> | 210 |
| 5.4.5.2.1 | Einordnung des Unterrichtsgeschehens in einen Gesamtzusammenhang..... | 211 |
| 5.4.5.2.2 | Exemplifizierung: Die Erarbeitung von Beispielsätzen..... | 212 |
| 5.4.5.2.3 | Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel | 217 |
| 5.4.5.2.4 | Erklären und Verständnissichern..... | 224 |
| 5.4.6 | <i>Funktionsbezogene Erklärungen im Grammatikunterricht.....</i> | <i>228</i> |
| 5.4.6.1 | Die Initiierung von Funktionserklärungen im Erklärprozess | 228 |
| 5.4.6.2 | Die Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel | 231 |
| 5.4.7 | <i>Funktion im Erklärprozess.....</i> | <i>239</i> |
| 5.5 | DIE REKONTEXTUALISIERUNGSPHASE | 244 |
| 5.5.1 | <i>Unterrichtsbeispiel einer Rekontextualisierungsphase: Lehrperson (C), (Teil 3)</i> | <i>245</i> |
| 5.5.2 | <i>Übungsformen.....</i> | <i>246</i> |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.5.2.1 | Einführung <i>going to future</i> Lehrperson (C)..... | 247 |
| 5.5.2.2 | Einführung <i>going to future</i> Lehrperson (A) | 251 |
| 5.5.3 | <i>Funktion im Erklärprozess</i> | 256 |
| 5.6 | ERKLÄREN VON GRAMMATIK AUS SICHT DER LEHRPERSONEN..... | 258 |
| 5.6.1 | <i>Institutionelle Vorgaben</i> | 258 |
| 5.6.2 | <i>Vorwissen der Schüler</i> | 261 |
| 5.6.3 | <i>Erklären als sprachliches Handeln im Unterricht</i> | 263 |
| 5.7 | SCHLUSSFOLGERUNGEN: ERKLÄREN IM GRAMMATIKUNTERRICHT | 266 |
| 5.7.1 | <i>Begriffliche Merkmale</i> | 266 |
| 5.7.2 | <i>Interaktionale Merkmale</i> | 270 |
| 5.7.3 | <i>Veranschaulichung sprachlicher Regeln</i> | 276 |
| 5.8 | ZUSAMMENFASSUNG: ERKLÄREN IN DER DEKONTEXTUALISIERUNGSPHASE | 281 |
| 6 | ERGEBNISSE DER STUDIE II: VORKOMMEN VERSCHIEDENER ERKLÄRTYPEN IM GRAMMATIKUNTERRICHT | 287 |
| 6.1 | VORKOMMEN VERSCHIEDENER ERKLÄRTYPEN | 287 |
| 6.1.1 | <i>Überblick</i> | 287 |
| 6.1.2 | <i>Was-Erklärungen</i> | 290 |
| 6.1.2.1 | Grammatik und Handlungserklärungen | 290 |
| 6.1.2.2 | Grammatik und Worterklärungen | 291 |
| 6.1.2.3 | Zusammenfassung..... | 295 |
| 6.1.3 | <i>Wie-Erklärungen</i> | 296 |
| 6.1.3.1 | <i>Wie-Erklärungen in der Re- und Kontextualisierungsphase</i> | 296 |
| 6.1.3.2 | <i>Wie-Erklärungen in der Dekontextualisierungsphase</i> | 297 |
| 6.1.4 | <i>Warum-Erklärungen</i> | 300 |
| 6.2 | ZUSAMMENFASSUNG..... | 302 |
| 7 | SCHLUSSBETRACHTUNG: MERKMALE DES UNTERRICHTLICHEN ERKLÄRENS | 304 |
| 7.1 | ERKLÄREN IM ENGEREN UND WEITEREN SINN..... | 304 |
| 7.2 | ERKLÄREN ALS DIDAKTISCH-METHODISCHER PROZESS | 306 |
| 7.3 | ERKLÄREN ALS ÜBERTRAGEN VON DEKLARATIVEM WISSEN..... | 309 |
| 7.4 | ERKLÄREN ALS INSTITUTIONALISIERTES HANDELN | 311 |
| 7.5 | ZUSAMMENSCHAU | 314 |
| 8 | LITERATURANGABEN | 316 |
| 9 | ANHANG..... | 333 |
| 9.1 | TRANSKRPTIONSKONVENTIONEN | 333 |
| 9.2 | ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS..... | 334 |
| 9.3 | ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 335 |
| 9.4 | TABELLENVERZEICHNIS | 337 |
| 9.5 | TRANSKRIPTVERZEICHNIS | 337 |
| 9.6 | VERZEICHNIS DER INTERVIEWAUSSCHNITTE..... | 339 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 9.7 | VERZEICHNIS DER SCHÜLERDOKUMENTE | 340 |
| 9.8 | ANLAGENVERZEICHNIS | 340 |
| 9.9 | UNTERRICHTSMATERIALIEN..... | 341 |
| 9.9.1 | <i>Einführung going to future</i> | 341 |
| 9.9.2 | <i>Einführung past progressive</i> | 345 |
| 9.9.3 | <i>Einführung past perfect</i> | 348 |
| 9.10 | INTERVIEWLEITFADEN 1..... | 351 |
| 9.11 | INTERVIEWLEITFADEN 2..... | 353 |
| 9.12 | FRAGEBOGEN | 354 |

Vorwort

Im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Erklären können - Empirische Untersuchungen zur Erklärkompetenz von LehrerInnen und SchülerInnen in der Sekundarstufe I“, das von Februar 2006 bis Februar 2009 an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Freiburg durchgeführt wurde, sollten erklärbedürftige Kontexte im schulischen Unterricht untersucht werden. Bei diesem hochschulübergreifenden Projekt waren die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch beteiligt. Ziel des Kollegs war es, mündliches Erklären im unterrichtlichen Diskurs zu erforschen, wobei sowohl Eigenschaften des Erklärens als auch dessen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung bestimmt werden sollten.

Bei der vorliegenden Untersuchung im Teilprojekt Englisch handelt es sich um eine qualitativ empirische Untersuchung, die in der Klassenstufe 7 der Realschule durchgeführt wurde. Thematisch beschäftigt sich die Studie mit der Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I, wobei die stattgefundenen Interaktionsprozesse im Vordergrund der Forschungsarbeit stehen. Dabei werden Vorkommen und Merkmale von *Erklären* im Grammatikunterricht in einer explorativ-deskriptiven bzw. interpretativen Vorgehensweise beschrieben und analysiert. Das Ziel dieser empirischen Untersuchung zur Erklärkompetenz von Lehrpersonen ist es, die Praxisausbildung an den Pädagogischen Hochschulen zu unterstützen und aufzuzeigen, wie wichtig es für zukünftige Lehrkräfte ist ausreichend Praxiserfahrungen sammeln zu können.

In diesem Zusammenhang ist die Kooperation der Schulen mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg besonders hervorzuheben. Die Lehrkräfte lieferten durch ihre Teilnahme an dem im Folgenden vorgestellten Forschungsprojekt *Erklären können/Teilprojekt Englisch* einen wichtigen Beitrag, um Schulentwicklung und Forschung stärker zu verknüpfen und um Unterrichtsqualität bewerten und verbessern zu können. Schulpraktische Studien können für die zukünftige Lehrerbildung dahingehend hilfreich sein, dass durch die Beobachtung bzw. Öffnung von Unterricht das Erfahrungswissen von bereits praktizierenden Lehrkräften den Studierenden zugänglich gemacht wird. Dies kann zu einer qualitativen Verbesserung der Lehrerbildung beitragen, da theoretische Wissensbestände durch wissenschaftlich aufbereitetes Praxiswissen die berufliche Entwicklung ergänzen würde.

Auch dem Bundesministerium für Bildung und Forschung geht es bei der Vergabe von Promotionsprogrammen um eine empirische Untermauerung von Fachdidaktiken, damit es auf mittlere Sicht gelingt, Lehrerinnen und Lehrern verstärkt empirisch geprüfte Verfahren und Instrumente für eine bessere Qualität ihres Unterrichts an die Hand geben zu können.

Einen ersten und besonderen Dank möchte ich an Prof. Dr. Joachim Appel richten, der der Betreuung dieser Dissertation viel Aufmerksamkeit gewidmet hat. Während meiner Promotionszeit hat er durch seine stetige Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Jörg-U. Keßler danke ich herzlich für die Übernahme des Korreferats. Er stand mir mit Hinweisen und Anregungen zur Seite. Prof. Dr. Rüdiger Vogt, der das Forschungs- und Nachwuchskolleg leitete, danke ich für die Übernahme des Drittgutachtens sowie für seine Anregungen und Ideen.

Bedanken möchte ich mich zudem bei Dr. Götz Schwab, der mich sowohl wissenschaftlich als auch moralisch bei diesem Vorhaben unterstützte. Für die Hilfe beim Korrekturlesen bedanke ich mich bei Thomas Franke, M.A., der sich mit viel Geduld und Ausdauer mit jeder Seite dieser Arbeit auseinandersetzte.

Den Lehrkräften und Klassen, die sich bereit erklärt haben an dieser Untersuchung mitzuwirken, danke ich ausdrücklich. Sie haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Ohne deren Bereitschaft und Engagement wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Ein letzter und besonders herzlicher Dank gilt meiner Familie: Dr. Uwe Rathaucky und meiner Tochter Mathilda sowie meinen Eltern, Ulrike und Achim Josefy, die mich in jeglicher Weise gefördert haben und immer für mich da waren.

Ludwigsburg, im Dezember 2010

1 Einleitung

1.1 Überblick

Im Alltagssprachlichen Gebrauch wird das Wort *Erklären* für eine Vielzahl von Handlungen verwendet: „Kannst du mir mal bitte erklären...“ ist eine gebräuchliche Redewendung, wenn man eine Wegauskunft haben will („...wie ich zum Bahnhof komme?“), wissen will, wie etwas funktioniert („...wie ich die Mailbox am Handy einschalten kann?“), das Verhalten von jemandem gedeutet haben („...warum sie sich zur Zeit so schlecht benimmt?“) oder auch Zusammenhänge verstehen will („...warum Wasser bei 0°C gefriert?“).

Auch in der Schule spielt das *Erklären* eine wichtige Rolle, wenn es um den Unterricht und das Vermitteln von Inhalten geht. Um sich einen ersten Überblick zur Thematik des *Erklärens* an der Schule zu verschaffen wurden in einer Vorstudie¹ (März 2006 - Juli 2006) Englischlehrkräfte der Realschule gefragt, was sie mit dem Wort *Erklären* verbinden.²

T.S. erwähnte spontan den Bereich *Grammatikvermittlung* und empfand diesen als den erklärbedürftigsten Inhalt. Dabei sind Darstellungsmittel ein wichtiger Aspekt. Wie das Erklären im Unterricht genau abläuft, konnte er nicht beschreiben. Er meinte, dass er das wohl im Laufe der Zeit durch den Umgang mit den Schülern gelernt hat.

T.F. assoziierte mit dem Projekttitel *Erklären Können* die Erklärung von Grammatik. Weiter fand er es schwierig festzulegen, was gutes Erklären ausmacht und stellte fest, dass er *Erklären* nicht richtig gelernt hat, es aber paradoxerweise täglich im Unterricht tun muss.

Wie in den beiden Feldnotizen dargestellt scheint *Erklären* für die Lehrkräfte eine alltägliche Tätigkeit zu sein, deren Entwicklung oder Durchführung nur schwerlich reflektiert werden kann. Die acht befragten Lehrkräfte gaben bei der Vorstudie an, dass die Vermittlung von Grammatik einen erklärbedürftigen Inhalt im Fremdsprachenunterricht darstellt. Weitere Aspekte, die mit dem Begriff *Erklären* in Verbindung gebracht wurden,

¹ An der Vorstudie waren 7 Klassen der Realschule (aus Baden-Württemberg) beteiligt. Es handelte sich um vier 7., zwei 9. sowie um eine 8. Klasse. Alle Klassen wurden innerhalb von sechs Monaten regelmäßig zwischen ein und zwei Mal monatlich im Unterricht besucht, wobei der Unterricht entweder videographiert oder protokolliert wurde.

² Die Interviews wurden im Anschluss an Unterrichtshospitationen mit acht Lehrkräften der Realschule durchgeführt und protokolliert.

waren Arbeitsanweisungen, das Nichtverstehen von Inhalten, Schülerfehler und die Vermittlung von Wortschatz.

Außerdem wurden Realschüler aus vier Klassen der Klassenstufe 7 befragt, was für sie eine gute Lehrkraft ausmacht. Dabei war eine häufig genannte Antwort, dass eine Lehrperson „gut erklären können muss.“³

An dieser Stelle stellt sich die Frage, was ein Schüler meint, wenn er von *Erklären* spricht. Was erklärt eine Englischlehrkraft überhaupt im Unterricht und welche Eigenschaften oder Merkmale können dem schulischen Erklären zugeordnet werden? Spontan könnte einem das Bild einer Lehrperson in den Sinn kommen - ähnlich Wilhelm Buschs Lehrer Lämpel - die mit erhobenem Zeigefinger den Schülern Inhalte erklärt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Lehrer Lämpel (Wilhelm Busch)



Erklären ist hier als ein Vortragen von Wissen zu verstehen, bei dem die Lehrperson die Inhalte in monologischer Form vorgibt, während die Schüler in ihren Bänken sitzen und zuhören. Aber entspricht dieses Bild der schulischen Realität?

Im modernen Fremdsprachenunterricht soll den Schülern Wissen nicht eingetrichtert werden, sondern sie sollen sich an dem Prozess der Wissensaneignung aktiv beteiligen und ihre Gedanken und Ideen mit in den Unterricht einbringen. *Wie* dieses Wissen im Unterricht vermittelt wird, wurde bisher kaum wissenschaftlich untersucht. Daher stellt sich die Frage, wie *Erklären* im Unterricht abläuft: Wie erklärt eine Lehrkraft die zu vermittelnden Inhalte und welche Aufgabe kommt den Schülern beim unterrichtlichen Erklären zu? Um diese Fragen zu beantworten, soll das Erklären im Unterricht näher betrachtet werden und zwar anhand der Grammatikvermittlung in der Sekundarstufe I.

³ Einige konkrete Antworten der Schüler auf die oben gestellte Frage sollen nachfolgend zitiert werden. *FuN-Kolleg Erklären können/Teilprojekt Englisch*. Aussagen aus der Vorstudie Schuljahr 2005/06: „Unser Englischlehrer ist super, weil er kann gut erklären“, „In Mathe versteh’ ich null, aber die Frau M. erklärt uns das auch nicht richtig.“, „Ja, wenn die halt den Stoff gut rüber bringen können, einfach gut erklären, so dass man’s versteht.“

1.2 Vermittlung von Grammatik - ein aktuelles Thema?

Gründe für die Entscheidung, das Erklären von Grammatik zu untersuchen finden sich in der fachwissenschaftlichen Literatur. Bei der Untersuchung von Zimmermann (1991, vgl. auch 1995) zur Lernerkognition im Fremdsprachenunterricht gaben viele Schüler an, dass ihnen die Erarbeitung von Grammatik zwar wenig Freude bereitet⁴, sie jedoch finden, dass Grammatik als ‚Hilfe für das Sprechen‘ (Zimmermann: 1991, 152) wichtig sei. Weiter ergab die Studie, dass 75% der befragten Lehrkräfte Grammatik sehr gerne vermitteln und somit der Anteil an der Gesamtunterrichtszeit bei 40-60% liegt.⁵ In neueren Untersuchungen von Zimmermann (1995), Appel (2000) und Butzkamm (2005) stellen sich die Ergebnisse ähnlich dar. Daher scheint der Grammatikunterricht nach wie vor eine dominante Stelle im Fremdsprachenunterricht einzunehmen, obwohl im modernen Englischunterricht das Thema Grammatikunterricht eine Quelle ständiger Auseinandersetzungen ist (Gnutzmann/Königs: 1995, 11):

Wohl kaum ein Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist über die Zeit hinweg so durchdringend Anlass für Kontroversen gewesen wie die gezielte und bewusst(machend)e Auseinandersetzung mit dem fremden (und dem eigenen!) Sprachsystem. Dabei zeichnen sich unterschiedliche Fragetendenzen ab: zum einen geht es um die Frage *Ob*, also danach, ob Grammatikunterricht sein soll. Zum anderen beschäftigt(e) man sich mit der Frage nach dem *Wie* und damit mit der didaktischen Perspektive des Problems. Es nimmt also nicht wunder, dass Grammatikunterricht ein dankbares Feld für Überlegungen zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts darstellt.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Vermittlung von Grammatik an staatlichen Schulen. Durch die Vorgabe von zu erreichenden Bildungsstandards, geregelt in den staatlichen Bildungsplänen der jeweiligen Bundesländer und Schulformen, ist die Erarbeitung grammatischer Inhalte obligatorisch vorgeschrieben. Die Diskussion um das *Ob* des Grammatikunterrichts soll daher weniger aus spracherwerbstheoretischen Hintergründen geführt werden, sondern vielmehr unter dem Aspekt von institutionellen Bedingungen und Vorgaben beleuchtet werden (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2). Überlegungen dazu, *ob* Grammatik überhaupt vermittelt werden sollte sind häufig mit Diskussionen zum *wie* verknüpft, vor allem seit der Grammatikarbeit unter dem im heute vorherrschenden kommunikativen Ansatz eine dienende Funktion zukommen soll (vgl. Kapitel 4.1). Dabei

⁴ Antworten auf die Frage, wie die Lernenden den Grammatikunterricht einschätzen, waren u.a.: „wirklichkeitsfern“, „abstrakt“, „ideenlos“, „langweilig“. Detailliertere Aussagen und Ergebnisse der Untersuchung können Zimmermann (1991, 152) entnommen werden.

⁵ Vorherige Untersuchungen von Zimmermann (1977; 1984) zeigen ähnliche Resultate, so dass sich im Lauf der Jahre im Bereich der Grammatikvermittlung kaum Veränderungen abzeichneten.

stehen die Sprachbetrachtung und die Auseinandersetzung mit der Sprache im Hintergrund, d.h. die Analyse und das Durchdringen von Sprachstrukturen sollen nicht der Herausbildung kognitiver Fähigkeiten dienen, sondern der Förderung der kommunikativen Kompetenz. Sprachlernen ist somit kein Grammatiklernen, die Sprachbetrachtung soll der Sprachanwendung dienlich sein (vgl. Gnutzmann: 1995, 12). Statt *ob*, könnte man somit an dieser Stelle fragen: *Wenn* Grammatik vermittelt werden muss, *wie* läuft das im konkreten Unterricht ab? Daher geht es bei dem *wie* sowohl um interaktionale Aspekte als auch um fachdidaktische Ansätze und didaktisch-methodische Vorgehensweisen, die wiederum bestimmten spracherwerbstheoretischen Grundlagen Rechnung tragen.

1.3 Auswahlkriterien für den Inhaltsbereich Grammatik

Denkt man an erklärbedürftige Inhalte im Sprachunterricht gibt es vielfältige Möglichkeiten, *Erklären* im unterrichtlichen Kontext zu untersuchen: Zum Beispiel werden den Schülern Arbeitsanweisungen, Aufgaben oder Hausaufgaben erklärt, es werden Wörter und deren Bedeutung, aber auch komplexe fremdsprachliche Inhalte erklärt. Wie kam es aber zur Auswahl des Themas *Grammatik*, welches inhaltlich die Grundlage für die Untersuchung von Erklärprozessen in dieser Arbeit darstellt?

Zum einen zeigten die Beobachtungen verschiedener Unterrichtsstunden während der Vorstudie (März 2006 - Juli 2006), dass sich beispielsweise Texteneinführungsstunden oder Unterrichtsstunden zur Förderung der Schreibfertigkeit für eine Untersuchung des Erklärens wenig eignen. In diesen Unterrichtsstunden konnten zwar Phasen der geplanten Wortschatzeinführung oder einzelne ungeplante Worterklärungen beobachtet werden, jedoch schieden diese aufgrund der fehlenden Komplexität des Sachverhaltes (Worterklärungen im Sinne von Bedeutungserklärung) oder durch den Umstand des unvorhersehbaren Auftretens (ausgelöst durch Schülerfehler oder die Unkenntnis über eine Wortbedeutung) aus.

Zum anderen gehört das Thema Grammatik zu den komplexen fremdsprachlichen Inhalten, das auch häufig mit dem Wort *Erklären* in Verbindung gebracht wird: Beispielsweise kann man erklären, wie das *past progressive* gebildet wird oder wann man das *past perfect* benutzt. Auch die an der Studie teilgenommenen Lehrkräfte verwenden im Unterricht das Wort *Erklären*, wenn sie den Schülern grammatische Inhalte bewusst machen wollen, wie die zwei folgende Transkriptausschnitte zeigen:

Trskript 1: Einführung *past perfect*, Funktion ((A) 07/07) (30.59)

- 1 L jetzt hab ich da ein bisschen ein Zeitstrahl
 2 hingemacht(--)kann das jemand →erklären?

In diesem Transkriptausschnitt fordert die Lehrperson die Schüler auf, ihr die Funktion des *past perfects* zu erklären (kann das jemand →erklären?). Dazu zeichnet sie einen Zeitstrahl an die Tafel, der die gewünschte Erklärung visuell unterstützen soll.

Im folgenden Transkriptausschnitt möchte die Lehrperson erklärt haben, wie das Hilfsverb *to be* im Hinblick auf die Singular- und Pluralbildung im *past progressive* verwendet wird.

Trskript 2: Einführung *past progressive*, Form, Verständnissichern, DeP ((C) 03/07) (12.42)

- 1 S1 they äh(--)were wo:rkking?
 2 L yes daniel(-)can you →explain(-)in german(-)if you
 3 want to →explain why you used were and not was?
 ((zeigt am OHP auf „they“))

Anhand der beiden Ausschnitte werden verschiedene Fragen in Bezug auf das Erklären von Grammatik aufgeworfen. Einen Gesichtspunkt stellt dabei die Frage nach dem *Erklärgegenstand* dar. Im ersten Transkript soll die Funktion des *past perfects*, im zweiten Transkript die Form des Hilfsverbs *to be* im Hinblick auf die Bildung des *past progressives* durch die Schüler erklärt werden (→explain why you used were and not was?).

Dabei kommt es im stattfindenden Interaktionsprozess zum *Einsatz von Fremd- und Muttersprache*. Während die Lehrperson im ersten Ausschnitt die Bitte nach einer Erklärung für die Funktion des *past perfects* in deutscher Sprache formuliert, verwendet die Lehrkraft im zweiten Ausschnitt Englisch, erlaubt dem Schüler S1 in den Zeilen 2 und 3 jedoch explizit, die Erklärung auch auf Deutsch abgeben zu können (can you →explain(-)in german(-)if you want to). Daher ist für diese Untersuchung interessant, wann Lehrpersonen die Fremd- oder Muttersprache einsetzen oder diese bei den Schülern zulassen und wie sie den jeweiligen Erklärprozess anleiten.

Weiter setzen beide Lehrpersonen zusätzlich zu ihrer verbalen Aufforderung *nonverbale Hilfsmittel* ein: In Transkript 1 stellt der Zeitstrahl eine visuelle Hilfestellung für die Erklärung der Funktion des *past perfects* dar, in Transkript 2 wird die eingeforderte Erklärung durch eine gestische Hilfestellung (zeigt am OHP auf „they“) unterstützt. Offensichtlich sind diese nonverbalen Hilfestellungen ein Bestandteil des Interaktionsprozesses. Daher ist von Interesse, welche nonverbalen Möglichkeiten zur Veranschaulichung des Erklärgegenstands eingesetzt werden.

Wie sich bis jetzt gezeigt hat, wird das Wort *Erklären* von Interaktanten unpräzise verwendet, gehört aber im Alltagsverständnis zur Aufgabe der Lehrkraft: Jede Lehrperson erklärt täglich Aufgaben, Begriffe und Bedeutungen, Sachverhalte, Zusammenhänge oder Regeln. Einerseits bereiten sich die Lehrkräfte auf die Situationen vor, in denen sie erklären müssen, andererseits ist eine flexible Vorgehensweise bei Verständnisschwierigkeiten oder Rückfragen gefordert.

Ziel des Erklärens ist die Vermittlung von Wissen, um die Schüler handlungsfähig zu machen (Kiel: 1999). Was schulisches Erklären im Allgemeinen bzw. Erklären von Sprachregeln im Fremdsprachenunterricht im Besonderen ist, wird im Rahmen der vorliegenden Studie analysiert. Die geschilderten Beobachtungen führen zu folgenden Fragestellungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit beantwortet werden sollen:

- Was ist im Fremdsprachenunterricht unter *Erklären* von Grammatik zu verstehen?
- Welche Sachverhalte sind Gegenstand einer Grammatikerklärung?
- Welche Merkmale haben Erklärungen bei der Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht?

1.4 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Die Untersuchung ist in 7 Kapitel gegliedert. Die Kapitel 2 und 3 bilden den theoretischen Rahmen, die Kapitel 4 bis 7 stellen den empirischen Teil der Arbeit dar.

In Kapitel 2 (*Erklären in Wissenschaft und Unterricht*) erfolgt eine Betrachtung des Erklärbegriffs aus verschiedenen wissenschaftlichen Blickwinkeln. Nach diesem Überblick werden im Weiteren sprachwissenschaftliche Betrachtungsweisen und theoretische Erklärmodelle vorgestellt und diskutiert, die im Hinblick auf die Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind. Diese bilden für die folgende Untersuchung das wissenschaftstheoretische Fundament. Dabei wird *Erklären* zuerst von anderen Handlungsmustern wie dem *Beschreiben* oder *Begründen* abgegrenzt und in verschiedene Erklärtypen (*Wie*-, *Was*- und *Warum*-Erklärungen) unterteilt, um Merkmale des *Erklärens* als sprachliches Handeln im Unterricht erfassen zu können. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden pädagogische Erklärmodelle und der naturwissenschaftliche Ansatz nach Hempel/Oppenheim (1948) vorgestellt, von denen einzelne Prinzipien für die Analyse des Datenkorpus' herangezogen werden.

In Kapitel 3 (*Fremdsprachenunterricht und Grammatikvermittlung*) wird ein Einblick in den Grammatikunterricht im schulischen Kontext gegeben. Nach einer allgemeinen Darstellung zur historischen Entwicklung des Grammatikunterrichts wird die Vermittlung von Grammatik aus wissenschaftstheoretischer Sicht analysiert. Der Ausgangspunkt hierfür ist die Diskussion über die Entwicklung von Wissensbeständen in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen, insbesondere die explizite Grammatikvermittlung. Da die vorliegenden Daten das Fremdsprachenlehren beinhalten, werden theoretische Ansätze aus dem Bereich der *focus-on-form* bzw. *focus-on-formS instruction* sowie fremdsprachenerwerbstheoretische Modelle mit dem Schwerpunkt auf explizite Grammatikvermittlung dargestellt und diskutiert. Daraus sollen Schlussfolgerungen für das Fremdsprachenlehren unter institutionellen Bedingungen gezogen werden, die die Rahmenbedingungen der vorliegenden Untersuchung darstellen.

Der empirische Teil beginnt mit der Vorstellung der *Konzeption der Untersuchung* in Kapitel 4. Nach der Darlegung der forschungsleitenden Fragestellungen werden die einzelnen Untersuchungsschritte aufgezeigt. Diese beinhalten die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.

In Kapitel 5 (*Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht*) werden zuerst Ergebnisse aus der Vorstudie dargestellt. Daraus werden Folgerungen für die Hauptuntersuchung abgeleitet. Als zentraler Punkt des Kapitels wird der Aufbau von Grammatikstunden dargestellt. Hierbei sollen die Dekontextualisierungsphase als Erklärprozess von der Kontextualisierungs- und Rekontextualisierungsphase abgegrenzt, sowie Merkmale und Funktionen der einzelnen Phasen dargestellt werden. Die Unterrichtsphasen werden anhand der im Theorieteil vorgestellten Ansätze analysiert. Neben der beschriebenen inhaltsanalytischen Betrachtung des Datenkorpus' wird eine diskursanalytische Betrachtung der einzelnen Phasen vorgenommen, um Aussagen über sprachliche Handlungsmuster treffen zu können. Aus diesen Erkenntnissen wird abschließend eine Definition für das Vorkommen von Erklärphasen und Erklärsequenzen im Unterricht abgeleitet.

Die videographierten Unterrichtsausschnitte werden durch die Aussagen der Lehrerinterviews erweitert, um zugrunde liegende Unterrichtskonzepte analysieren zu können: Was verstehen Lehrkräfte unter *Erklären* von Grammatik? Diese Fragestellung scheint aus zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Zum einen sollen durch die Lehreraussagen die Ergebnisse verifiziert werden. Zum anderen wird eine ‚Alltagsdefinition‘ der Lehrkräfte für *Erklären* herausgearbeitet, um sie mit den wissenschaftlichen Ansätzen und den Ergebnissen der Untersuchung zu vergleichen. Hierbei spielen sowohl pädagogische als

auch fachliche Kompetenzen eine Rolle, die zu der Entscheidung beitragen, wie Lehrpersonen grammatische Inhalte vermitteln.

In Kapitel 6 (*Vorkommen verschiedener Erklärtypen im Grammatikunterricht*) wird *Erklären* im Grammatikunterricht als sprachliches Handeln dargestellt und analysiert, um Erkenntnisse über das Vorkommen der verschiedenen Erklärtypen (*Wie*-, *Was*- und *Warum*-Erklärungen) in den jeweiligen Unterrichtsphasen zu gewinnen.

In Kapitel 7 werden die Schlussfolgerungen der Arbeit vorgestellt. Diese Zusammenfassung beinhaltet eine Diskussion der Untersuchungsergebnisse sowie eine Schlussbetrachtung, die Implikationen für gutes Erklären aufgreift.

Regelungen für den weiteren Text

- Fachtermini wurden, soweit möglich ins Deutsche übersetzt, jedoch wurden zu Gunsten einer besseren Transparenz die englischen Fachtermini (in Klammern) hinzugefügt.
- Englische Begriffe und Wendungen werden im Fließtext *kursiv* gesetzt. Dies gilt jedoch nicht für Zitate aus den dargestellten Transkripten. Diese wurden in Originalform wiedergegeben, wobei die zugrunde liegenden Transkriptionskonventionen Kapitel 9.1 entnommen werden können.
- Das Wort Schüler wird sowohl für weibliche als auch männliche Schüler verwendet.
- Die teilnehmenden Lehrkräfte werden durch die Verwendung der Buchstaben (*A*), (*B*) und (*C*) anonymisiert.

2 *Erklären* in Wissenschaft und Unterricht

Im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb⁶ spielt *Erklären* eine Rolle, wenn es um die Vermittlung von grammatischen Inhalten oder Wortbedeutungen geht (vgl. Kapitel 3.2.1). Auch im Kontext der Unterrichtsorganisation kann das Wort *Erklären* auftauchen: „Kannst du mir mal bitte erklären, warum du heute so spät zum Unterricht gekommen bist?“ oder „Kannst du mir mal bitte erklären, warum du schon wieder deine Hausaufgaben nicht hast?“ sind typische Fragen von Lehrkräften, bei denen der Schüler in seiner Antwort deutlich macht, warum er zu spät kommt oder seine Hausaufgaben nicht gemacht hat.

Der Begriff *Erklären* wurde in den oben dargestellten Beispielen synonym für *Beschreiben* oder *Erläutern* verwendet, wobei die Interaktanten sich kaum Gedanken darüber machen, welche semantische Bedeutung den Begriffen fachwissenschaftlich zugeschrieben wird. Man kann vermuten, dass die oben aufgeführten Tätigkeiten alle einem sprachlichen Handlungsmuster zugrunde liegen. Betrachtet man diese ‚Erklärungen‘ genauer, stellt man jedoch fest, dass sich hinter dem Wort *Erklären* verschiedene Handlungsweisen verbergen, die – sprachwissenschaftlich betrachtet – den Handlungsmustern des *Beschreibens*, *Begründens* oder *Erläuterns* zugeordnet werden können (vgl. hierzu Kapitel 2.2.1).⁷

In diesem Kapitel wird der Begriff *Erklären* aus verschiedenen fachwissenschaftlichen Blickwinkeln beleuchtet. Dabei soll durch den Einblick in sprachwissenschaftliche Sichtweisen und Befunde der Begriff analysiert und von anderen Handlungsmustern, wie beispielsweise dem *Begründen*, *Beschreiben* oder *Erläutern* abgegrenzt werden. Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung von bestehenden wissenschaftlichen Erklärmodellen, die Aufschluss darüber geben, inwieweit deren Verständnis von *Erklären* auf den Grammatik- bzw. Fremdsprachenunterricht übertragbar ist. Schließlich werden Merkmale des

⁶ Nach East (1991, 5) wird unter dem Fremdsprachenerwerb das Lernen einer fremden Sprache in der muttersprachlichen Umgebung verstanden, unter Zweitspracherwerb dagegen das Lernen einer fremden Sprache in der fremdsprachlichen Umgebung. L1 bezeichnet immer die Muttersprache, L2 immer die zu erlernende Fremdsprache. Der Gegenstand der hier vorliegenden Forschungsarbeit ist dem Fremdsprachenerwerb im Allgemeinen und dem Fremdsprachenlehren im Besonderen zuzuordnen. Die Studie bezieht sich auf das Lehren von Englisch als Fremdsprache in Deutschland. Daher bezieht sich die Bezeichnung L1 auf die deutsche Sprache, L2 stellt die englische Sprache dar.

⁷ Im Rahmen dieses FuN-Kollegs wurde von Neumeister (in Vorb.) eine Untersuchung zu Erklärungen im Deutschunterricht durchgeführt, die eine sprachwissenschaftliche Betrachtung dieser Handlungsformen beinhaltet.

schulischen Erklärens erläutert, die in eine der empirischen Untersuchung dienlichen Begriffsbestimmung münden soll.

2.1 Begriffliche Annäherung

Beschäftigt man sich mit *Erklären* liegt es nahe, die Definition dieses Wortes im Wörterbuch nachzuschlagen. Dabei zeigt sich, dass *Erklären* die Bedeutung von ‚jemandem etwas klar, deutlich bzw. etwas verständlich machen‘ zukommt.⁸

Erklärung, die; -, -en

1. /entsprechend der Bedeutung 1 von erklären/ Aufschluss über Zusammenhänge, Sachverhalte; etw. (schwer zu Verstehendes) durch Worte klar, deutlich machen: eine Abbildung, die schwierige Textstelle e.; der Lehrer erklärt den Schülern eine Aufgabe; jmdm. etw. genau, gründlich, ausführlich, umständlich, kurz, wissenschaftlich, allgemeinverständlich, stundenlang e.;

Die etymologische Betrachtung des Wortes spiegelt die Bedeutung des Wörterbucheintrages wider (Köber: 1995, 112):

erklären: klar machen, erläutern, klar werden, s. er-, klären

Castelfranchie/Parisi (1980) haben sich mit dem Vorkommen von Erklärungen im Zuge der Sprachentwicklung bei Kindern beschäftigt und charakterisieren in einer ersten globalen Betrachtung eine Erklärung in ähnlicher Weise:

An explanation is offered to a partner to clarify something which might be obscure or ambiguous.

Bei dieser Variante des *Erklärens* besteht ein Wissensdefizit, d.h. Subjekt A verfügt über ein spezifisches Wissen X, das das Subjekt B nicht hat. Daher macht A dieses Wissen im Rahmen eines Interaktionsprozesses B zugänglich (A erklärt B den Sachverhalt X).

Diese Form des *Erklärens* soll in den folgenden Kapiteln analysiert und von anderen Handlungsmustern, wie dem *Beschreiben*, *Erläutern* oder *Begründen* abgegrenzt werden.

⁸ Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts. <http://www.dwds.de> (22.06.2009)

2.2 *Erklären* aus sprachwissenschaftlicher Sicht

Es gibt eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich damit beschäftigen, was unter *Erklären* als eine sprachliche Handlung verstanden werden kann. Die Ansätze reichen von der Beschreibung sprachlicher Muster von Erklärungen (Ehlich/Rehbein: 1983; Klein: 1987, 2001; Neumeister: in Vorb.) bis hin zu Untersuchungen, die bestimmte Erklärsituationen - wie beispielsweise Wegerklärungen (Klein: 1979), Worterklärungen (Rehbein: 1982), Instruktionen zur Bedienung von Maschinen (Rehbein: 1984b), Spielerklärungen (Klann-Delius: 1985) oder Bedienungsanleitungen von Stoppuhren (Becker-Mrotzek: 1997) - beschreiben. Für das Vorkommen von Erklärungen scheinen also nicht nur kausale Sachverhalte in Frage zu kommen, sondern auch sprachliche Situationen, die erklärbedürftige Sachverhalte beinhalten. Im Rahmen des vom FuN-Kolleg organisierten Symposions „Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten“ systematisierte Fiehler verschiedene Typen von Erklärungen.⁹ Er beschreibt Erklären als (Fiehler: 2007, 6)

[...] eine spezielle Form der Wissens- und/oder Fähigkeitsvermittlung, mit dem Ziel, dass jemand etwas weiß, versteht und/oder kann.

Die sprachliche Handlung des Erklärens ist laut Fiehler an bestimmte Merkmale gebunden, die erfüllt sein müssen, damit es sich um ein Erklären handeln kann. Dazu gehört in erster Linie eine asymmetrische Konstellation zwischen einem Wissenden bzw. jemandem, der etwas Bestimmtes kann und einem Nichtwissenden bzw. jemandem, der nicht über dieses Können verfügt. Dabei unterscheidet er, wie Klein (1987, 2001) und Gornik (1996), in die drei Erklärtypen *Erklären-Warum* (z.B. Ereignis-, Sachverhalts- oder Charaktererklärungen), *Erklären-Was* (z.B. Begriffs- oder Worterklärungen) und *Erklären-Wie* (z.B. Handlungs-, Spiel- oder Funktionserklärungen).

Durch diese Typologie zeigt Fiehler (2007) zentrale Aspekte auf, die dem Erklären zugrunde liegen, wie beispielsweise die Verteilung von Wissenskonstellationen oder das Vorhandensein verschiedener Erklärtypen (siehe Kapitel 2.2.2).

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung ist zu klären, welche Typen von Erklärungen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht vorliegen. Daher werden die verschiedenen wissenschaftlichen Ausrichtungen in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet und deren Ansätze zum Erklären vorgestellt.

⁹ Unveröffentlichtes Manuskript und Arbeitspapier (Februar 2007).

2.2.1 Abgrenzung zu anderen sprachlichen Handlungsmustern

Hohenstein (2006) analysiert die Sprechhandlung *Erklären* im Rahmen ihrer Untersuchung aus dem Blickwinkel wissenschaftlicher Vorträge und stellt fest, dass *Erklären* häufig aus zusammengesetzten sprachlichen Formen besteht. *Erklären* kann laut Hohenstein mehrere sprachliche Handlungen beinhalten, wie z.B. das Beschreiben, Erläutern oder Begründen.¹⁰ Daher sieht sie *Erklären* als ein Architerm an, der in drei verschiedene Formen unterteilt werden kann. Die dritte Form des Erklärens bezeichnet Hohenstein (2006) als ‚erklärendes Handeln‘. Sie ist für die Untersuchung von schulischen Erklärungen von besonderer Bedeutung. Hohenstein (2006) charakterisiert diese Form des Erklärens als einen Illokutionsverbund, dem andere sprachlichen Handlungen wie beispielsweise das Exemplifizieren, Illustrieren, Vergleichen, Kontrastieren oder das Beschreiben zugeordnet werden können. Laut Hohenstein können für ein ‚erklärendes Handeln‘ bestimmte sprachliche Handlungsmuster herangezogen werden, um einem Adressaten einen Sachverhalt klar zu machen (Hohenstein: 2006, 115). Inwieweit dieser Ansatz für schulische Erklärungen im Grammatikunterricht Anwendung finden kann, wird im empirischen Teil dieser Untersuchung diskutiert (vgl. Kapitel 5 und 7).

Neumeister/Vogt (2009, 541) haben versucht in ihrem Artikel zum *Erklären* im Deutschunterricht unterschiedliche Formen sprachlicher Interaktion voneinander abzugrenzen. Grundsätzlich gilt, dass durch die Stellung einer Frage ein Subjekt B sein Nicht-Wissen kundtut und Subjekt A daraufhin sein Wissen mittels einer Antwort einbringen kann. Jedoch kann nicht jede Frage-Antwort-Sequenz als Erklärung angesehen werden, wie die folgenden Beispiele zeigen (Neumeister/Vogt: 2009, 541):

- (1a) B: Wie spät ist es? – A (blickt auf die Uhr): Viertel nach vier.

Jeder, der eine Uhr hat, kann diese Frage beantworten. Wahrscheinlich hat B selbst keine Uhr an und fragt daher bei A nach. Voraussetzung für ein Verstehen der Uhrzeit ist, dass der Fragende die Konventionen kennt, mit deren Hilfe Zeitangaben gemacht werden. Zu einer erklärenden Sequenz kann es laut Neumeister/Vogt dann kommen, wenn A und B aus unterschiedlichen Bundesländern stammen, z.B. B aus Niedersachsen und A aus Baden-Württemberg (Neumeister/Vogt: 2009, 541):

¹⁰ Zu den Sprechhandlungen *Begründen* und *Erläutern* vgl. Hohenstein (2006, 133).

- (1b) B: Wie spät ist es? – A (blickt auf die Uhr): Viertel fünf.

Wenn der Gesprächspartner B nicht weiß, dass man in Süddeutschland den Zeitpunkt 16.15 als viertel fünf bezeichnet, müsste er bei A nachfragen. A würde ihm dann diese Information geben. Die Fortführung des Dialogs stellt ein Erklären dar, da A als Süddeutscher dem Norddeutschen B den Sprachgebrauch verdeutlicht.

Ein weiteres Beispiel zeigt die sprachliche Handlung des Begründens auf (Neumeister/Vogt: 2009, 541):

- (2) B: Ich wähle die CDU, weil die das Ganze im Blick haben.

A: Die kann man doch nicht wählen, so unsozial wie die sind.

Neumeister/Vogt (2009, 541) gehen hier von einer sprachlichen Handlung des Begründens und nicht des Erklärens aus, da bei einer Fortsetzung des Dialogs A und B ihre unterschiedlichen Einstellungen der CDU gegenüber begründen würden, was zu einer kontroversen Diskussion führen kann. Die Beteiligten haben zwar unterschiedliche Ansichten, aber es besteht kein asymmetrisches Wissensverhältnis (vgl. Kiel: 1999; Fiehler: 2007), da beide über hinreichende Informationen verfügen um den Sachverhalt als eine Auseinandersetzung führen zu können. Daher kann dieses Beispiel nicht als Erklären eingestuft werden.

Bei der sprachlichen Handlung des Erläuterns ist die Voraussetzung, dass B über ein Teilwissen verfügt, das durch das Einbringen von ergänzenden Informationen erweitert wird. Im folgenden Beispiel fragt A nach einem phonetischen Begriff, den er zwar kennt, aber zu dem er nicht den Wissenshintergrund verfügbar hat, um selbst zu einem adäquaten Begriffsgebrauch zu kommen (Neumeister/Vogt: 2009, 541).

- (3) A: Was war noch der Kern der Silbe?
B: Der Vokal. Eine Silbe besteht ja aus einem Anfangsrand, einem Kern und einem Endrand. Der Kern ist immer der Vokal, die Konsonanten bilden die Ränder.

Zunächst gibt B auf die Frage von A, was der Kern der Silbe sei, die Antwort, der Vokal. Darüber hinaus gibt er noch weitere Informationen, die die Struktur der Silbe thematisieren. Er erläutert den Begriff des Silbenkerns.

Ähnlich wie bei Neumeister/Vogt (2009) resultiert nach Kiel (1999) *Begründen* nicht aus einem Wissensdefizit, sondern eher aus einer Situation des Zweifels. Es geht um den

Geltungsanspruch, ob eine Aussage wahr oder falsch ist, wobei das *Beweisen* die stringente Form des Begründens darstellt. Beim *Erläutern* muss auch laut Kiel (1999) ein Vorwissen des Subjektes B vorliegen, damit das Subjekt A Subjekt B zusätzliche Informationen geben kann, um das Teilwissen von Subjekt B aufzufüllen. Die Art der Hilfe, die ein Sprecher einem Hörer beim Erläutern gibt, ist laut Kiel (1999) und Neumeister/Vogt (2009) eine andere als beim Erklären.

Kiel (1999) versucht in seiner Untersuchung zum *Erklären als didaktisches Handeln* Begriffe wie Erklären, Begründen, Beweisen, Rechtfertigen oder Erläutern aus sprechakttheoretischer Sicht voneinander abzugrenzen. Die Grundlage dieser Sprechhandlungen bildet die Sprechakttheorie nach Searle (1969). Dabei wird eine Sprechhandlung in Teilhandlungen aufgegliedert: Beim lokutionären Akt realisiert der Sprecher eine Äußerung phonetisch, lexikalisch, grammatisch-syntaktisch und nonverbal. Dabei bezieht er sich auf sein Weltwissen und macht darüber Aussagen (propositionaler Akt): Die bestimmte kommunikative Absicht, die er verfolgt, z.B. eine Bitte, wird als illokutionärer Akt bezeichnet. Durch seine Äußerung versucht er, bei dem Adressaten etwas zu bewirken, z.B. die Erfüllung der Bitte. Dies stellt die Wirkung des Sprechaktes, den perlokutiven Akt, dar. Kiel (1999) bezieht sich bei seiner Beschreibung der verschiedenen Sprechhandlungen, wie auch Klein (2001), auf den illokutionären Akt, d.h. auf die kommunikative Absicht, auf das was ein Sprecher tut, indem er etwas sagt (z.B. begründen oder erläutern).

Klein (2001, 1314) stellt in seiner Abhandlung zu *konklusiven Sprechhandlungen*¹¹ fest, dass sich im Alltag der Gebrauch der Lexeme *argumentieren*, *begründen* oder *erklären* häufig überschneidet, ohne allerdings synonym zu sein. Daher versucht er *Erklären* von anderen Sprechhandlungen wie beispielsweise dem Argumentieren, Begründen oder Rechtfertigen abzugrenzen.

Das *Begründen* wird von Klein (2001), ähnlich wie bei Kiel (1999), als Stützen von Geltungsansprüchen für epistemische Einstellungen (z.B. wahr, wahrscheinlich, möglich) zu Propositionen definiert. Dabei wird laut Klein weniger restriktiv vorgegangen, als beim *Erklären-Warum* (vgl. Kapitel 2.2.2.1) und es wird vermehrt auf topische Schemata, wie beispielsweise auf das Definitionsschema oder Vergleichschema zurückgegriffen.

¹¹ Der Begriff *konklusive Sprechhandlung* impliziert, dass mit Sprechhandlungen wie dem Erklären oder Begründen ein - meist informeller - Schluss realisiert wird, jedoch in unterschiedlicher pragmatischer Funktion (Klein: 2001, 1309).

Bei den topischen Schemata geht es thematisch vor allem um - mehr oder weniger sichere - Indizien für die Berechtigung epistemischer Einstellungen. Anders als beim *Erklären-Warum* bedingen sich Ursache-Wirkung- oder Mittel-Zweck-Paare gegenseitig: Beispielsweise können Ursachen Indizien für Wirkungen sein, aber genauso können Wirkungen als Indizien für Ursachen in Frage kommen. Die stringenteste Form des Begründens sieht er, ähnlich wie Kiel (1999), im Beweisen, das sich in der Stützung eines Wahrheitsanspruches durch eine regelhafte Beziehung ergibt.¹² Klein gibt für das *Begründen* u.a. folgendes Beispiel an (Klein: 2001, 1318):

Christa ist eine Diebin. Denn sie hat, wie § 242, StGB sagt, ‚eine fremde bewegliche Sache‘ weggenommen in der Absicht, ‚sie sich rechtswidrig anzueignen‘.

Hier kann man die Frage stellen ‚*Warum* ist Christa eine Diebin?‘. Die Antwort ist laut Klein (2001) eine *Begründung*, die ihren Ursprung in einem ‚Definitionsschema‘ hat, bei dem das Ursache-Wirkungsprinzip zutrifft. Die Ursache liegt in der Tatsache, dass Christa eine Diebin ist und etwas gestohlen hat, was die Wirkung nach sich zieht, dass sie gegen das geltende Recht verstößt und aller Wahrscheinlichkeit nach mit einer Strafe rechnen muss. Klein teilt *Begründen* und *Erklären-Warum* in topische Schemata ein, die er anhand verschiedener konklusiver Sprechhandlungen untersucht.¹³ Diese Analysen werden nicht weiter dargestellt und vertieft, da sie für die vorliegende Untersuchung nicht relevant sind. *Erklären-Warum* stellt für Klein ein zentrales Verfahren der Welterschließung, vor allem von Kleinkindern, dar. Dabei bezieht er sich auf *Erklären-Warum* im Sinne von Explikationen (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Indikatoren für solche Erklärtypen bzw. *Warum*-Erklärungen sind das Vorhandensein eines Explanandums und eines Explanans (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3), die sich durch die Nutzung bestimmter sprachlicher Mittel identifizieren lassen (z.B. Kausal-Indikatoren: Konjunktionen wie *weil*, *denn*; Substantive: wie *Grund*, *Ursache*; Präpositionen: wie *aufgrund*, *wegen*).¹⁴ *Erklären-Warum* ist für ihn das Explizieren des Zustandekommens eines Sachverhaltes (Klein: 2001, 1319), wobei Wirkungen durch Ursachen erklärt werden, aber nicht Ursachen durch Wirkungen (Ursache-Wirkungs-Schema), Mittel durch Zwecke, aber nicht Zwecke durch Mittel (Mittel-Zweck-Schema). Diese Konstituentenpaare stellen für Klein die wichtigsten Schemata dar, auf die beim

¹² Klein (2001, 1317) gibt hierfür folgendes Beispiel an: Die Eigenschaft der Rundheit aus dem Begriff des Kreises. D.h. der Schluss auf eine Eigenschaft (hier: Rundheit) ergibt sich analytisch aus einem Begriff (hier: Kreis).

¹³ Zur Taxonomie konklusiver Sprechhandlungen und der damit verbundenen detaillierten Analyse einzelner Sprechhandlungen vgl. Klein (1987, 2001).

¹⁴ Auch Piaget (1976; 1983) gibt für das Vorhandensein einer kausalen Erklärung bestimmte sprachliche Mittel an (z.B. kausale Indikatoren wie die Konjunktionen *weil* oder *wegen*).

Erklären-Warum zurückgegriffen wird.¹⁵ Als Beispiel gibt er eine *Erklären-Warum* Sequenz an, deren Grundlage ein Definitionsschema darstellt (Klein: 2001, 1321):

E-W¹⁶ aus der *Definition*

Kind: *Warum hat Papa die Tierchen tot gemacht?*

Mutter: *Das war Ungeziefer. Und Ungeziefer sind hässliche, schädliche Tiere, die man tot machen sollte.*

Anders als bei dem naturwissenschaftliche Modell von Hempel/Oppenheim (1948) sind bei Klein (1987, 2001) *Warum*-Erklärungen nicht zwingend an naturwissenschaftliche bzw. kausale Zusammenhänge geknüpft, sondern stellen auch Handlungserklärungen dar (vgl. hierzu Binneberg: 1994; Patzig: 1996; Kapitel 2.3).

Die angeführten Beispiele zeigen, dass zwischen verschiedenen sprachlichen Formen wie beispielsweise dem Erklären, Begründen und Erläutern differenziert werden muss. Ein Ziel dieser Untersuchung ist es, Erklären im Bereich des schulischen Kontexts zu beleuchten. Im Hinblick auf die Erarbeitung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist von Interesse, inwieweit Erklärungen im Sinne des eben dargestellten sprachwissenschaftlichen Verständnisses vorkommen, wer im Unterricht Erklärungen abgibt, wie diese Erklärungen initiiert bzw. ausgeführt werden und was die Lehrkräfte selbst unter *Erklären* verstehen

2.2.2 Sprachliche Erklärtypen

Nachdem im vorherigen Kapitel gezeigt wurde, wie Erklären von anderen sprachlichen Handlungsmustern abgegrenzt werden kann, wird nun ein Überblick über drei verschiedene Erklärtypen gegeben, die in der Literatur als so genannte *Warum*-, *Was*- und *Wie*-Erklärungen bezeichnet werden. Klein (1987, 2001), Antaki (1988), Gornik (1996) oder auch Fiehler (2007) haben sich mit Charakteristika dieser Erklärtypen beschäftigt und stellen Typologien zu verschiedenen Erklärungsarten auf, die im Weiteren beschrieben werden.

¹⁵ In seiner Abhandlung differenziert Klein (1987, 2001) sehr genau zwischen *Erklären-Warum* und Argumentieren und stellt beide Sprechhandlungen als Prozess dar.

¹⁶ E-W: Erklären-Warum

2.2.2.1 *Warum*-Erklärungen

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 geschildert, hat nicht jede *Warum*-Frage eine Erklärung zur Antwort, d.h. es gibt *Warum*-Fragen, die eine Begründung und nicht eine Erklärung nach sich ziehen.

Bei *Warum*-Fragen, die eine Erklärung nach sich ziehen, geht es vor allem darum, das Zustandekommen eines Sachverhalts zu explizieren. Diese *Warum*-Erklärungen, im Sinne von Explikationen, können aus zwei wissenschaftstheoretischen Blickwinkeln betrachtet werden: Aus der deduktiv-nomologischen Sichtweise und der teleologischen Betrachtungsweise (Koschel/Bilandzic¹⁷). Bei beiden Erklärungsarten bildet das Vorhandensein eines Explanans (Erklärgegenstand) und eines Explanandums (Erkläransatz) die Voraussetzung für eine *Warum*-Erklärung.

Bei den deduktiv-nomologischen Erklärungen (Hempel/Oppenheim: 1948) geht es in erster Linie um naturwissenschaftliche Sachverhalte, die allgemeinen Naturgesetzen unterliegen (vgl. Kapitel 2.3). Während Hempel/Oppenheim der Auffassung sind, dass nur kausale Erklärungen wissenschaftlich legitim sind, hält v. Wright (1984) in seiner analytischen Handlungstheorie neben kausalen auch intentionale (teleologische) Erklärungen für zulässig. Bei dieser Art von Erklärungen, die menschliches Handeln beschreiben, herrscht - im Gegensatz zum Beweissyllogismus - laut Kelle (1997, 68) keine kausale, sondern eine logische, ‚innere‘ Verbindung.

Die Intention oder das Ziel des Akteurs werden zwar als Grund angesehen, der die Handlung erklären kann – dieser „praktische Syllogismus“ hat nicht dieselbe zwingende Kraft wie ein „Beweissyllogismus“.

Diese Aussage von Kelle (1997) wird zuerst anhand eines Beispiels aus der Natur- und nachfolgend aus der Geschichtswissenschaft (Gornik: 1996) veranschaulicht.

Kausale Erklärungen mit naturwissenschaftlichem Hintergrund können beispielsweise durch die folgende Frage beantwortet werden:

¹⁷ Koschel/Bilandzic: http://www2.dgpuk.de/fg_meth/fg_tag01_abs01.htm (10. Juli 2009).

Abbildung 2: Beispiel für eine naturwissenschaftliche Erklärung

| | | | | |
|--|-----|------|------|------|
| „Warum gefriert ein Glas mit Wasser | (E) | (A1) | | |
| wenn man es in das Gefrierfach stellt?“ | | (A2) | | |
| Wasser besteht aus schwingenden Wassermolekülen (H ₂ O), die sich frei innerhalb der Flüssigkeit bewegen. Mit anderen Wassermolekülen stehen sie über wechselnde Wasserstoffbrücken (elektrostatische Anziehung zwischen O ⁻² und H ⁺) in Kontakt. Je höher die Wassertemperatur, desto schneller bewegen sich die Moleküle (Thermische Anregung). Kühlt man Wasser in Richtung auf den Gefrierpunkt (0 Grad) ab, verlangsamt sich die Teilchenbewegung immer mehr. Die Moleküle bleiben ortsfester und es werden weniger neue Brücken zwischen den Molekülen neu gebildet bzw. gelöst. Ist der Gefrierpunkt erreicht, bewegen sich die Moleküle nicht mehr vom Fleck, die Wasserstoffbrücken zum Nachbarmolekül sind nun unverändert und die Eisbildung kann einsetzen. ¹⁸ | (G) | | (Es) | (Ex) |
| „Wasser gefriert im Gefrierfach, da bei einer Temperatur von 0°C die schwingenden Moleküle starr werden und die Wasserstoffbrücken zum Nachbarmolekül unverändert bleiben.“ | | | | |

(E): Explanandum-Phänomen

(A): Antecedenzbedingungen

(Es): Explanans

(Ex): Explanandum

(G): Gesetz

Bei dieser deduktiv-nomologischen Erklärung ist der Beweissyllogismus eine zwingende Kraft (vgl. Kelle 1997), d.h. bestimmte Bedingungen sind kausal miteinander verknüpft, die wiederum physikalischen Gesetzen unterliegen und die somit beweisbar bzw. erfüllbar sind. Diese Art der Erklärung setzt sich aus den folgenden Komponenten zusammen (vgl. Abb. 2 bzw. Hempel: 1977, 5): Zu Beginn steht eine Frage, die das Explanandum-Phänomen (E) beschreibt, das wiederum die Antecedenzbedingungen (A1: ein Glas Wasser, A2: das im Gefrierfach steht) beinhaltet (vgl. auch Kapitel 2.3). Das Explanans (Es) greift die in (E) vorgegebenen Antecedenzbedingungen (A1; A2), die den zu explizierenden Sachverhalt darstellen, auf und bringt diese in Beziehung zu den hierfür relevanten physikalischen Gesetzmäßigkeiten (G). Die beiden Komponenten (A) und (G) bilden dabei das Explanans (Es), das den zu explizierenden Sachverhalt darstellt. Das Explanandum (Ex), d.h. der erklärende Satz stellt die Schlussfolgerung des Explanans (Es) dar.

¹⁸ http://www.wasser-wiki.de/doku.php?id=wasser_eigenschaften:teilchencharakter:dipol:wasser_und_eis (10. Juli 2009).

Die teleologische Erklärung beantwortet Fragen nach den Gründen für Handlungsweisen und will somit menschliches Handeln erklären, z.B. in der Soziologie oder der Geschichtswissenschaft. Beispiele für teleologische Erklärung beschränken sich häufig auf die Darstellung der analytischen Handlungstheorie nach v. Wright (1984) oder Anscombe (1986), wobei diese sich wiederum auf die wissenschaftstheoretische Abhandlung von Aristoteles beziehen.¹⁹

Bei Gornik (1996) wird zum *Erklären-Warum* bzw. zu Explikationen ein Beispiel aus der Geschichte angeführt, welches Gründe für Handlungsweisen aufzeigt und somit menschliches Handeln erklärt. Die zugehörige Frage lautet bei Gornik (1996 165): ‚*Warum wanderten früher Menschen nach Russland aus?*‘

A1: Katharina machte den Leuten das Angebot: jeder der kommt kriegt ein Stück Land geschenkt.

A2: Zu dieser Zeit waren in Deutschland viele Leute arm.

A3: In Russland konnten sie neue Dörfer gründen und als Bauern arbeiten.

G: Wenn im eigenen Land Armut herrscht und im fremden Land Aussicht auf ein besseres Leben besteht, wandern manche Menschen aus.

E: Unsere Vorfahren sind von Deutschland nach Russland ausgewandert, da durch das Angebot ein Stück Land zu bekommen die Aussicht auf ein besseres Leben bestand.

Im Gegensatz zu dem oben dargestellten naturwissenschaftlichen Ableitungszusammenhang, dessen Explanandum aus hinreichenden gesetzesmäßigen Bedingungen besteht, bezeichnet Gornik die Zusammenhänge, die zur Auswanderung aus Deutschland führen, als probabilistisch, d.h. es werden Motive für das Verhalten von Menschen genannt, die keine hinreichenden Bedingungen sein können (Gornik: 1996, 165). Nach der Aussage von Kelle (1997, 68) wird hier im ‚praktischen Syllogismus‘ das Ziel des Akteurs als Grund für eine Handlung angegeben. Daraus ergibt sich eine logische ‚innere Verbindung‘, die sich im Beispiel wie folgt darstellt: (A1) bis (A3) stellen bei Gornik (1996) die Antecedenzbedingungen dar, die singuläre Aussagen zu Anfangsbedingungen beschreiben. Als (G) bezeichnet sie die für den Sachverhalt relevante Gesetzmäßigkeit, (E) beschreibt hier das zu erklärende Phänomen und kann als Explanandum (Ex) verstanden werden.

Die dargestellte *Warum*-Erklärung wird laut Gornik (nach Heringer: 1977) in der Linguistik auch mit den Termini *Erklären* oder *Begründen* bezeichnet.

¹⁹ Aristoteles benennt als Ursachen die *causa finalis* (Zweck-/Finalursache), die *causa efficiens* (Wirkursache), die *causa materialis* (Materialursache) und die *causa formalis* (Formursache). Auch die Kombination von Wirkursachen und Finalursachen kann in teleologischen Erklärungen vorkommen.

An dieser Stelle zeigt sich die bereits geschilderte sprachwissenschaftliche Forschungslage: Der Begriff Erklären unterliegt durch seine vielfältige Alltagssprachliche Verwendung verschiedenen Interpretationen.

Gleichzeitig vertreten die verschiedenen Wissenschaften in Bezug auf *Warum*-Erklärung im Sinne einer Explikation ähnliche Auffassungen und bezeichnen diese als die klassische Art einer Erklärung, welche in Kapitel 2.3 näher beschrieben wird.

2.2.2.2 *Was*-Erklärungen

Was-Erklärungen stellen zwar keine Erklärung im klassischen Sinne dar, sondern sind Formen von Deskriptionen und Narrationen, mit denen Verstehensvoraussetzungen in Zusammenhang stehen (Gornik: 1996, 166). Dabei kann man in Handlungserklärungen und Wort- bzw. Bedeutungserklärungen unterscheiden.

Was-Erklärungen im Sinne von *Handlungserklärungen* beinhalten nach Gornik (1996) thematische Kategorien wie Spezifizierungen, Aufgliederungen oder Einordnungen, die auch erzählende Passagen aufweisen können, wobei ein so genanntes ‚Erklärstück‘ (Gornik: 1996) mit der Beantwortung von *Was- Wann- oder Wer*-Fragen beginnt. Für den Bereich der Deskription führt Gornik das Beispiel an, *was* eine Kabinettumbildung ist.

Im Datenkorpus vorkommende *Was*-Erklärungen im Sinne einer Deskription bzw. Aufgliederung nach Gornik (1996) werden in Kapitel 6.1.2.1 verdeutlicht.

In den Bereich der *Was*-Erklärung sind neben Handlungserklärungen (vgl. von Wright: 1984) auch Worterklärungen in Form von *Bedeutungserklärungen* einzuordnen (u.a. Antaki/Fielding 1981; Gornik: 1996; Fiehler: 2007). Diese werden bei Gornik (1996, 166) als ein ‚Spezialfall‘ von *Was*-Erklärungen bezeichnet und können beispielsweise durch eine Definition erfolgen.²⁰ In sprachwissenschaftlichen Untersuchungen werden *Was*-Erklärungen vor allem im Sinne von Wort- oder Bedeutungserklärungen erforscht (Rehbein: 1982; Ehlich/Rehbein 1986; Vogt: 2006), wobei deren Vorkommen und strukturelle Merkmale im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass *Was*-Erklärungen sowohl im philosophischen als auch im

²⁰ Gornik (1996, 166) gibt als Beispiel für eine Worterklärung durch Definition folgende Aussage an: „Aussiedler sind Menschen, deren Vorfahren Deutschland irgendwann einmal verlassen haben.“

sprachwissenschaftlichen Bereich als Sonderformen von Erklärungen anerkannt werden (Barbieri/Colavita/Scheuer: 1991, 247).

The same idea is expressed in philosophy by the concept of *interpretative description* (von Wright: 1984) and in cognitive psychology by that of *explanations for decoding*, which clarify the meaning of a word [...].

Neumeister/Vogt (2009) sprechen von *Was*-Erklärungen, wenn „A einen Ausdruck verwendet, den B nicht versteht bzw. dessen Bedeutung er nicht kennt. Dies kann beispielsweise bei Fachausdrücken, Fremdwörtern oder Redewendungen der Fall sein.“

In den videographierten Grammatikstunden konnten Worterklärungen beobachtet werden, welche jedoch Unterschiede zu der von Neumeister/Vogt (2009) aufgezeigten Definition im Sinne einer Bedeutungserklärung erkennen lassen. Dies soll an dem folgenden Beispiel aus der Einführungsstunde des *going to futures* (Klasse 7) verdeutlicht werden, bei dem es um die Erklärung des Wortes *infinitive* geht:

Trskrpt 3: Einführung *going to future*, ((B) 12/06) (23.19)

- | | | | |
|---|----|--|------|
| 1 | L | do you know what's infinitive in german(-) | (L2) |
| 2 | | edi? | |
| 3 | S1 | ja ähm(-)die die grundform | (L1) |
| 4 | L | ja die grundform(-) | (L1) |
| 5 | | das verb in der grundform (...) | |

Im Beispiel initiiert die Lehrperson in Zeile 1 durch eine *Was*-Frage die Sequenz (what's infinitive in german), wobei die *Was*-Erklärung - anders als bei Neumeister/Vogt (2009) - nicht durch eine bestehende Unwissenheit ausgelöst wird. Vielmehr verwendet die Lehrperson das ihr bekannte Wort *infinitive*, um das Wissen des Schülers zu überprüfen. Die *Was*-Formulierung stellt in diesem Fall ein typisches Element des fragend-entwickelnden Unterrichts dar (Klein: 2001), wobei die didaktisierte Frage der Lehrperson das Verstehen des Schülers überprüft. Durch die Übersetzung des Wortes *infinitive* in die Muttersprache zeigt der Schüler S1 in Zeile 3 sein Verständnis an (ja ähm(-)die die grundform), woraufhin die Lehrperson in Zeile 4 das Ergebnis in deutscher Sprache positiv bewertet (ja die grundform). Neben der Übersetzung bedient sich die Lehrkraft einer weiteren Technik der Erklärung von Wortbedeutungen, nämlich dem Hinzufügen einer Definition: In Zeile 5 wird das Wort *infinitive* von der Lehrperson in deutscher Sprache umschrieben

(das verb in der grundform) und mit zugehörigen Kollokations- und Wortfeldern verknüpft.

Was-Erklärungen im Sinne einer Worterklärung werden in Kapitel 6.1.2.2 dargestellt.

2.2.2.3 *Wie*-Erklärungen

Im Gegensatz zu *Was*-Erklärungen liegen für das Vorkommen von *Wie*-Erklärungen weit weniger Untersuchungen vor. Dieser Erklärtyp wurde zwar in den oben genannten Abhandlungen typologisiert und theoretisch skizziert, in empirischen Untersuchungen jedoch kaum erfasst. Daher werden *Wie*-Erklärungen - abhängig von der jeweiligen Untersuchung - mit *Instruieren* gleichgesetzt (Klann-Delius: 1985), andere grenzen *Instruieren* als eigenes Handlungsmuster ab (Hohenstein: 2006). Neumeister/Vogt (2009) haben *Wie*-Erklärungen folgendermaßen beschrieben:

Diese Form des Erklärens setzt voraus, dass A über ein prozedurales Wissen verfügt, B aber nicht. Das Wissen von A bezieht sich generell auf die Kenntnis von Abläufen, etwa in welcher Reihenfolge Handlungen koordiniert werden müssen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Es bezieht sich nicht nur auf Arbeitsabläufe (Instruktionen) oder die Funktionsweise von Geräten (Bedienungsanleitungen); sondern darüber hinaus auch auf räumliche Kenntnisse (Wegbeschreibungen).

Diese Definition von Neumeister/Vogt (2009) kann auf grundlegende Merkmale von *Wie*-Erklärungen im Grammatikunterricht übertragen werden: Auch hier besitzt A, in diesem Fall die Lehrperson, ein Wissen, über das B, hier die Schüler, nicht verfügen (vgl. hierzu Kapitel 6.1.3).

Rehbein (1984b) bezieht *Wie*-Erklärungen auf Erklärungen von Funktionsweisen (vgl. auch Klein: 2009) und analysiert diesen Sachverhalt anhand einer Bedienungsanleitung für Druckmaschinen. Dabei stellt er fest, dass Erklären in diesem Zusammenhang in enger Verbindung mit der Tätigkeit des Beschreibens steht und grenzt dieses Handlungsmuster vom Erklären ab. Beschreiben orientiert sich für Rehbein (1984b) an perzipierbare Elemente eines Sachverhalts und hält somit an äußeren Bedingungen fest, die an der wahrnehmbaren Oberfläche für den Hörer erkennbar sind.

Unter Beschreibungen versteht Rehbein (1978) u.a. Handlungserklärungen, bei denen einzelne Aspekte bestimmt werden, die zu einem Handlungskonzept führen. Als Beispiel gibt er den Wechsel eines Bohrfutters an, den er dem Sprechakt Einweisen zuordnet. Charakteristisch für dieses Handlungsmuster ist, dass der Sprecher A eine adäquate

Handlungszzerlegung sucht, d.h. er zerlegt die zu erklärende Handlung in einzelne Elemente, die in seiner Gesamtheit eine Gesamthandlung darstellen. Eine solche Vorgehensweise kann auch bei Wegerklärungen beobachtet werden (Klein: 1979): Ein Wissender zerlegt die Wegstrecke in einzelne Elemente, die den Nichtwissenden durch das Zusammenfügen der einzelnen Aspekte zu einer Handlung befähigen, nämlich den richtigen Weg zu finden.

Im Unterschied hierzu kommt es beim Erklären zu der Schilderung eines inneren Zusammenhangs eines Sachverhalts. Dabei werden perzeptuelle Einzelteile in einen Gesamtzusammenhang gebracht, der über die Beschreibung der äußeren Zusammenhänge hinausgeht. Eine ähnliche Auffassung wie Rehbein (1984b) vertritt Becker-Mrotzek (1997) und stellt fest, dass Erklärungen im Sinne der Verdeutlichung von inneren Zusammenhängen eines Sachverhalts, die an der wahrnehmbaren Oberfläche für den Hörer nicht erkennbar sind, nur selten im schulischen Unterricht vorkommen. Erklärungen beziehen sich eher auf Funktionsweisen, Anweisungen oder technische Zustände (Becker-Mrotzek: 1997). Diese Handlungserklärungen unterliegen eher dem sprachlichen Muster des Beschreibens, *wie* etwas funktioniert (z.B. die Bedienungsanleitung einer Stoppuhr), als dem Erklären.

Im Hinblick auf das Erklären von Sprachregeln ist die Betrachtungsweise unter dem Aspekt des Beschreibens im Sinne einer Funktionserklärung interessant, da die Lehrperson die formbezogene Grammatikregel ebenfalls in einzelne Elemente zerlegt, um die Schüler durch das Zusammenführen zu einer Handlung zu befähigen.

In Grammatikeinführungsstunden ist davon auszugehen, dass die Lehrperson bei der Planung der Unterrichtsstunde eine adäquate Handlungszzerlegung sucht, d.h. sich überlegt, in welche Teilbereiche sie die Sprachregel aufteilt. Aus fachwissenschaftlicher Sicht betrifft dies die zu vermittelnden Inhalte bezüglich eines Tempus (z.B. Aussagesatz, Negation, Interrogativsatz). Aus fachdidaktischer Sicht die Auswahl bestimmter Darstellungsformen, die geeignet sind, die Sprachregel in ihre syntaktischen Bestandteile zu zerlegen. Die Handlung, zu der die Lehrperson die Schüler am Ende der Unterrichtsstunde befähigen will, ist vergleichbar mit der Bedienung einer Maschine: Der Schüler muss bei der Zusammensetzung einer formbezogenen Sprachregel eine bestimmte Reihenfolge einhalten, um diese korrekt verwenden zu können (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1).

In welche einzelnen Elemente die Lehrperson diese Sprachregel im Unterrichtsdiskurs zerlegt und diese zu einem Gesamtkonzept zusammenführt, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

In Bezug auf das Vorkommen von Erklärungen im Grammatikunterricht ist weiter zu untersuchen, ob es zu einem Erklären im Sinne einer beschreibenden Tätigkeit kommt oder ob Erklären durch die Schilderung von inneren Zusammenhängen stattfindet (Ehlich/Rehbein: 1984b; Becker-Mrotzek: 1997).

2.2.3 Erklären als sprachliches Handeln im schulischen Kontext

In der Institution Schule herrschen bestimmte Handlungskonstellationen vor, die Ehlich/Rehbein (1986) folgendermaßen darstellen: Der institutionelle Zweck ist die *akzelerierte Wissensvermittlung* (vgl. auch Klein: 2001), d.h. dass das Wissen ungleich verteilt ist. Es besteht ein *asymmetrisches Wissensverhältnis* zwischen Lehrperson und Schülern, wobei die Lehrkraft als die Wissende und die Schüler als die Nicht-Wissenden gelten (Kiel: 1999; Fiehler: 2007). Die *Initiierung einer Erklärung* geht stark von der Lehrperson aus, da sie ein Wissensbedürfnis bei den Schülern wecken muss (vgl. Donato: 1994; Seedhouse: 2009). Die Wissensvermittlung läuft in einem von der *Lehrperson gesteuerten Lehr-Lern-Diskurs* ab, der sich nach Ehlich (1981) deutlich von einem Dialog unterscheidet.²¹ Dabei werden von der Lehrperson didaktische Fragen gestellt (vgl. auch Klein: 2001). Die Unterrichtsgestaltung variiert dabei zwischen einer *deduktiven bzw. induktiven Vorgehensweise* bzw. einer lehrer- oder lernerzentrierten Ausrichtung.

Klein (2001) beschreibt die besondere Form des Erklärens in so genannten Erklär-Institutionen, die sich durch gesellschaftliche Vorgaben dem Wissenserwerb verschrieben haben und zu denen die Schule gehört. Diese Form des Erklärens weist Merkmale auf, die außerhalb dieser Erklär-Institutionen als Interaktionsprozess so kaum vorkommen bzw. von den bis dahin beschriebenen *Warum*-Erklärungen abweichen (Klein: 2001, 1327).

Von zentraler Bedeutung ist E-W²² in der *Unterrichtskommunikation*. Je nach Unterrichtsform erfährt E-W unterschiedliche Ausprägungen. Im so genannten ‚Lehrervortrag‘ pflegen die Erklärungsfaktoren zu einem vorab in den Focus gestellten Explanandum systematisch und aus didaktischen Gründen möglichst auch mit Überraschungseffekten und/oder unter Benutzung von Anschauungsmaterial entwickelt zu werden.

²¹ Zur Diskussion um den Lehr-Lerndiskurs und die Differenzierung zum Dialog siehe Ehlich (1981).

²² Abkürzung *E-W*: Erklären-Warum.

Im Gegensatz zu nicht-institutionellem *Erklären* steht die Lehrkraft als Wissende einer Gruppe von Nicht-Wissenden gegenüber, die kein Erklärbedürfnis haben. Die Lehrperson hat somit die Aufgabe durch bestimmte Erklärtypen und Fragetechniken ein Erklärbedürfnis künstlich herzustellen. Dabei bedient sie sich bestimmter kommunikativer Verfahren, um Stück für Stück den erklärbedürftigen Inhalt zu vermitteln.

Diese kommunikativen Verfahren weisen nach Klein im schulischen Bereich eine weitere Besonderheit auf, nämlich die Verknüpfung verschiedener Erklärtypen, wobei für Klein *Erklären-Warum* eine rein verbale Tätigkeit ist, wobei *Erklären-Was* und *Erklären-Wie* auch nonverbal stattfinden können (Klein: 2001, 1327):

Dabei ist E-W aufs engste mit ERKLÄREN-WAS und vor allem ERKLÄREN-WIE verknüpft. ERKLÄREN-WAS und ERKLÄREN-WIE können dabei visuell, haptisch und/oder verbal erfolgen – häufig auch parallel – während E-W eine ausschließlich verbale Aktivität ist.

Typische Vorgehensweisen bei der Umsetzung solcher Erklärphasen sind das Elizitieren der erwarteten Antworten durch die Lehrkraft unter Anwendung des für den Unterricht typischen IRF-Schemas²³ (vgl. Sinclair/Coulthard: 1975; Mehan: 1979). Klein beschreibt den Erklärprozess im fragend-entwickelnden Unterricht folgendermaßen (Klein: 2001, 1327):

Im Rahmen des ‚fragend-entwickelnden‘ Unterrichts stellt der Lehrer Ketten von FRAGEN, so genannte ‚Lehrerfragen‘, d.h. FRAGEN, deren Antwort der Fragende selbst kennt und die der Überprüfung von Wissen oder – wie im Falle der fragend-entwickelnden Methode – der Aktivierung nahe liegender Denkschritte dienen. Kleinteilige Frageketten schreiten von Erklärungsfaktor zu Erklärungsfaktor vor, locker gefügte großschrittige Fragefolgen eröffnen einen größeren kognitiven Raum, in dem die Lerner alternativenreich suchen und Erklärungshypothesen prüfen können.

Die Lehrperson schafft bestimmte Vermittlungsarrangements, durch die dem Schüler verschiedene Inhalte nahe gebracht werden sollen. Das reine Fachwissen reicht nicht aus, um erklärbedürftige Inhalte erfolgreich zu vermitteln, vielmehr muss dieses Wissen adressatengerecht aufbereitet sein. Daher spielt aus dem Bereich des Erfahrungswissens von Lehrkräften neben dem Fachwissen (*content knowledge*) und den fachdidaktischen Kenntnissen (*pedagogical content knowledge*) die Kenntnis über die Klasse (*pedagogical knowledge*)

²³ IRF (*Initiation-Response-Feedback*) stellt das typische Interaktionsmuster für lehrerzentrierte Unterrichtsgespräche dar.

eine wesentliche Rolle im Erklärprozess (Shulman: 1987; Bromme: 1992; Appel: 2000; vgl. Kapitel 3.4).

Im Fach Deutsch untersucht Neumeister (in Vorb.) Erklärprozesse im Unterricht. Dabei handelt es sich um eine schulartübergreifende Studie, die das Vorkommen von Erklärungen im Deutschunterricht an Gymnasien, der Real- und der Hauptschule untersucht. Thematisch konzentriert sich die Untersuchung auf Phänomene aus dem Bereich der Sprachbetrachtung, wie beispielsweise Nominalisierungen, Haupt- und Nebensätze oder Phraseologismen. Neumeister fand heraus, dass verschiedene Typen von Erklärungen auf inhaltlicher, medialer und personaler Seite zu unterscheiden sind. Außerdem können verschiedene Erklärungstiefen in den wissensvermittelnden Handlungen identifiziert werden, die, in Anlehnung an Ehlich (1983), eine Einteilung in *Erklären1* (Erklären im weiteren Sinn) und *Erklären2* (Erklären im engeren Sinn) rechtfertigen. Interessant ist dabei, dass im schulischen Kontext das *Erklären1* überwiegt und eine funktionale Zuordnung in übergeordnete Zusammenhänge selten vorgenommen wird (vgl. auch Becker-Mrotzek: 1997). Neumeister führt dies u.a. auf fachdidaktische Traditionen und zeitliche Faktoren zurück.

2.3 Das deduktiv-nomologische Erklärmodell

Wie bereits in Kapitel 2.2.2.1 geschildert, wird die Explikation in den wissenschaftlichen Disziplinen als die klassische Erklärung angesehen (vgl. v. Wright: 1984; Gornik: 1996; Klein: 2001; Hohenstein: 2006). Grundlegend bezieht man sich dabei auf das naturwissenschaftliche Erklärmodell von Hempel/Oppenheim (1948), welches u.a. auch im geisteswissenschaftlichen Bereich (vgl. Kiel: 1999; Neumeister: in Vorb.) diskutiert und adaptiert wird. Dieser geisteswissenschaftlichen Perspektive wird an dieser Stelle nachgegangen.

Dem Wort Erklären kommen im Alltagsgebrauch eine Reihe von Bedeutungen zu (vgl. Kapitel 1), die jedoch mit Erklären im wissenschaftlichen Sinne wenig gemein haben. Auch Patzig (1996) merkt bei seiner Analyse zum Erklären in der Natur- und Geisteswissenschaft an, dass es aufgrund der vielfältigen Verwendung des Wortes *Erklären* eine schwierige Aufgabe ist, diesem Wort eine Grundbedeutung zuzuordnen (Patzig: 1996, 121).

Man kann jemandem erklären, wie etwas funktioniert, so dass er z.B. mit einem Gerät richtig umgehen kann, und in ähnlichem Sinne kann man jemandem eine Situation erklären, die er missverstanden hat. Eine Erklärung im wissenschaftlichen Sinne ist demgegenüber immer eine Erklärung von Tatsachen.

Wenn von *Erklären* im wissenschaftlichen Sinne gesprochen wird, dann stößt man bei vielen Untersuchungen – unabhängig welcher wissenschaftlichen Disziplin – immer wieder auf ein aus der Naturwissenschaft stammendes Erklärmodell, das auf Hempel/Oppenheim (1948) zurückgeht. Der Begriff der ‚wissenschaftlichen Erklärung‘ wurde in der Wissenschaftstheorie von Hempel/Oppenheim (1948; 1977) geprägt und in dem Aufsatz „Studies in the logic of explanations“ (1948) dargestellt. In dieser Abhandlung haben Hempel/Oppenheim versucht, eine klare Bestimmung des Erklärbegriffs zu geben. Dieses so genannte *deduktiv-nomologische Erklärmodell*, oder auch *H-O Modell*, hat bis heute in der wissenschaftstheoretischen Diskussion um das Erklären eine große Bedeutung (z.B. aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich: Binneberg: 1994; aus dem pädagogischen Bereich: Kiel: 1999; aus dem sprachwissenschaftlichen Bereich: Klein: 1987, 2001; Gornik: 1996; Hohenstein 2006; aus der Spracherwerbsforschung: Barbieri/Colavita/Scheuer: 1990; aus dem philosophischen Bereich: Hon/Rakover: 2001; Lipton: 2004).

Zentraler Aspekt für das Vorliegen einer wissenschaftlichen Erklärung sind gesetzesmäßige Aussagen, die Antworten auf *Warum-Fragen* geben (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Der zu erklärende Sachverhalt leitet sich ausschließlich von Gesetzen oder Regularitäten ab, die einem kausalen Charakter unterliegen. Wichtig ist, dass sich der Kausalitätsbegriff nur auf logische Ableitungen bezieht, die auf die zu erklärenden Sätze (Explanans) übertragen werden. Hempel/Oppenheim (1948) beziehen sich dabei auf Phänomene aus dem naturwissenschaftlichen Bereich. Daher ist das deduktiv-nomologische Modell auf die Erklärung physikalischer Sachverhalte ausgerichtet. Das Modell besteht aus verschiedenen Elementen, die einer logischen Struktur folgen und die nach Hempel/Oppenheim gegeben sein müssen, damit eine Erklärung im wissenschaftlichen Sinne vorliegt (vgl. Kapitel 2.2.2.1).

Hempel/Oppenheim (1948) geben für solche wissenschaftliche Erklärungen vier Adäquatheitsbedingungen an, von denen drei logischer Natur sind und eine empirischer. Binneberg (1994) und Patzig (1996) stellen diese in verkürzter Form dar: Erstens muss das zu Erklärende, d.h. das Explanandum, durch logische Zusammenhänge aus dem Explanans erfolgen. Dieser Punkt ist wichtig, da nur die Erklärungen, die Gesetzen unterliegen, dazu geeignet sind, Voraussagen zu Ereignissen zu machen. Das folgende Beispiel beinhaltet

diese Bedingung, da es von entsprechend ähnlich gelagerten Fällen abgeleitet werden kann, bevor es eingetreten ist: Ein Quecksilberthermometer wird aufgrund von Naturgesetzen, egal wann und wie man es erhitzt, immer erst fallen, bevor es steigt. Dieses Merkmal unterscheidet wissenschaftliche Erklärungen von dem, was beispielsweise im Alltag als Erklärung bezeichnet wird, da diese nichtwissenschaftlichen Erklärungen nicht dazu benutzt werden können, um Voraussagen zu machen.²⁴

Zweitens muss das Explanans allgemeinen Gesetzen unterliegen, nicht allgemeinen Aussagen. Dass nicht jede Aussage ein Gesetz ist, veranschaulicht Patzig (1996, 124) an folgendem Beispiel:

Es wäre sicher keine Erklärung, wenn wir sagen wollten: „Alle Äpfel in diesem Korb sind rot; dies ist ein Apfel in diesem Korb; daher ist dieser Apfel rot.“ Dass dieser Apfel rot ist, folgt allerdings aus den vorausgehenden Sätzen, aber die Erklärung enthält keine gesetzesartigen Aussagen im geforderten Sinne. Eine Erklärung des Sachverhaltes, dass dieser Apfel rot ist, wäre z.B. die Auskunft: „Alle Äpfel in diesem Korb sind von der Sorte Morgenduft; alle Äpfel der Sorte Morgenduft sind rot; also ist dieser Apfel rot.

Eine Schwierigkeit bei der Unterscheidung zwischen Gesetz und Satz bzw. Aussage sieht Patzig (1996, 124) darin, dass es noch nicht gelungen ist, klare Kriterien für Gesetze im Gegensatz zu allgemeinen Sätzen, die keine Gesetze sind, abzugeben.

Da es bis heute keine eindeutige Definition für den Kausalitätsbegriff gibt, wird dieser unter naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Aspekten kontrovers diskutiert. Während im naturwissenschaftlichen Bereich Kausalität mit dem Vorhandensein von Gesetzmäßigkeiten verknüpft ist (Hempel/Oppenheim: 1948), wird der Begriff bei philosophischen oder sprachwissenschaftlichen Betrachtungsweisen beispielsweise auf Handlungserklärungen (z.B. bei von Wright: 1984), d.h. menschliche Verhaltensweisen übertragen (Patzig: 1996). In welchem Fall eine wissenschaftliche Erklärung befriedigt, hängt bei Patzig (1996, 123) von der praktischen Situation ab, in der sie abgegeben wird. Dafür gibt er u.a. das Beispiel an, warum es zu einem Verkehrsunfall kommt (z.B. ein betrunkenen Fahrer) und zeigt Ursachen auf, die als Erklärung im Sinne des Ursachen-Wirkungs-Prinzips für ihn zulässig sind (vgl. hierzu Klein: 2001, Kapitel 2.2.2.1). Hohenstein (2006, 67) beleuchtet im Rahmen ihrer Untersuchung den Kausalitätsbegriff unter verschiedenen wissenschaftlichen Blickwinkeln und stellt Ansätze vor, die diesen Begriff auf sprachwissenschaftliche Inhalte übertragen.

²⁴ In der Sprachwissenschaft wird zwischen einer Beschreibung eines Phänomens und einer Erklärung unterschieden (vgl. hierzu Kapitel 2.2.1, 2.2.2.3).

Die Diskussion um die Bedeutung des Kausalitätsbegriffes in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, da der vorliegende Korpus fremdsprachlichen Inhalten unterliegt, bei denen kausale Zusammenhänge eine untergeordnete Rolle spielen.²⁵

Drittens muss nach Hempel/Oppenheim das Explanans empirischen Gehalt haben, d.h. es muss durch Erfahrungen bestätigt oder widerlegt sein und letztlich muss das Explanans wahr sein, welches die vierte, empirische Bedingung für eine wissenschaftliche Erklärung darstellt. Der Wahrheitsgehalt einer Erklärung ist nur dann gegeben, wenn diese zeitunabhängig ist (Hempel/Oppenheim: 1948). Im oben genannten Beispiel trifft dies zu: Egal wann man ein Thermometer erhitzt, es fällt, unabhängig von Tageszeiten oder auch historischen Epochen. Diese Erklärung ist immer wahr. Im Gegensatz dazu sind Erklärungen, die beispielsweise im 18. Jahrhundert adäquat waren, heute inakzeptabel und nicht mehr wahr, denkt man nur an die Theorie, dass Waschen krank macht, weil das Wasser durch die Poren der Haut läuft und den Körper vergiftet.²⁶

Binneberg (1994) und Patzig (1996) haben das deduktiv-nomologische Erklärmodell auf geisteswissenschaftliche Bereiche übertragen und halten diese Vorgehensweise durchaus für legitim (Patzig: 1996, 128).

Wir können demnach feststellen, dass auch für die historischen und philologischen Wissenschaften das H-O Modell der Erklärung als ein Leitbild der wissenschaftlichen Erklärung gelten kann. Freilich sind angesichts der Unmöglichkeit von Experimenten und der Kompliziertheit historischer Vorgänge Abstriche bei der Forderung nach *lückenloser* Erklärung und *präziser* Voraussage zu machen.²⁷

Hempel (1977) selbst grenzt den Einsatzbereichs seines Modells ein und erhebt keinen Anspruch auf die Übertragbarkeit auf andere wissenschaftliche Disziplinen. Laut Hempel (1977) soll das Modell weder verschiedene Bedeutungen von Erklären hinterfragen oder

²⁵ Weiterführende Abhandlungen hierzu können u.a. Hempel/Oppenheim (1977), von Wright (1984), Kiel (1999) oder Hohenstein (2006) entnommen werden.

²⁶ Bis weit ins 18. Jahrhundert hinein vertraten die Ärzte in Europa die Meinung, dass Wasser und Luft dem Körper schade. Das Einpudern der Haut und Kleidung diene als Schutz vor diesen ‚schädlichen Elementen‘. Erst im bürgerlichen 19. Jahrhundert änderte sich die Einstellung und man ging dazu über, den Körper regelmäßig zu waschen und von unangenehmen Gerüchen zu befreien. <http://www.gesundheit.de> (20.08.2009).

²⁷ Eine Abhandlung zum *Verstehen* kann Patzig (1996, 128) und Binneberg (1994, 752) entnommen werden.

wiedergeben noch der Formulierungen von Erklärungen dienlich sein, wie sie beispielsweise im Duden aufgeführt werden.²⁸

Obwohl Hempel (1977) die Begrenztheit des deduktiv-nomologischen Erklärmodells aufgezeigt hat, stellt es in vielen wissenschaftlichen Bereichen (vgl. u.a. Gornik: 1996; Patzig: 1996; Kiel: 1999) eine Art prototypisches Modell für Erklärungen dar.

2.4 Pädagogische Erklärmodelle

2.4.1 Einleitung

Wenn es in Untersuchungen zur Unterrichtsqualität um die Fähigkeit von Lehrkräften geht, wird häufig angeführt, dass diese in der Lage sein müssen, Inhalte klar und strukturiert vermitteln zu können (Zimmermann: 1984; Toenshoff: 1994, 1998). Wragg (1993) hat in seiner Untersuchung Erklärungen und Erklärkompetenzen im Unterricht untersucht und stellt fest (Wragg: 1993, 123):

A review of literature [...] revealed that, not surprisingly, good explanations are clearly structured and interesting. However, clarity and interests are complex notions which involve, amongst other things, the use of structuring moves such as framing statements which delineate sections of the explanation, focal statements which highlight its essential features and the use of carefully chosen examples.

Neben einer klaren Strukturierung und sorgfältig gewählten Beispielen muss die Erklärung für den Erklärungssuchenden nachvollziehbar sein. Ein sorgfältig gewähltes Beispiel hat somit nicht nur der Veranschaulichung des Erklärgegenstands Rechnung zu tragen, sondern muss auch das Verstehensniveau des Adressaten berücksichtigen. Barbieri/Colavita/Scheuer (1990) untersuchten das Vorkommen von Erklärungen im Sprachgebrauch von Kindern und stellten fest, dass eine gelungene Erklärung stets das Weltwissen und den Entwicklungsbereich des Erklärungssuchenden einbeziehen muss (Barbieri/Colavita/Scheuer (1990, 246), d.h. eine Person A (Erklärer), die den Sachverhalt X einer Person B (Erklärungssuchender) erklärt „[...] has to take into account the knowledge of the addressee and adapt to it, by saying neither too much nor too little.“²⁹ Barbieri/Colavita/Scheuer (1990, 246) unterteilen Erklärungen in drei verschiedene Arten: Erklären durch Exemplifizieren des Sachverhalts, durch die Definition oder durch das

²⁸ Vgl. Hempel (1977, 239).

²⁹ Grice (1975) zit. nach Barbieri/Colavita/Scheuer (1990, 246).

Ursache-Wirkungs-Prinzip, bei der das Bestehen eines kausalen Zusammenhangs vorhanden sein muss.³⁰

Die beschriebenen Voraussetzungen - klare Strukturierung der Inhalte, die durch Beispiele mit Adressatenbezug untermauert werden - sind für das Erklären im schulischen Kontext von Bedeutung. Bei der Planung von Grammatikunterricht muss die Lehrperson sich im Rahmen ihres fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens Gedanken machen, welche sprachlichen Aspekte sie für erklärbedürftig hält und wie sie diese in einer bestimmten Klassenstufe unter Berücksichtigung des Leistungsniveaus der Schüler vermitteln will. Beispielsweise wird sich eine Lehrkraft, die eine Grammatikstunde für die sechste Klassenstufe plant, eine andere methodische Vorgehensweise wählen, als bei der Planung einer Unterrichtsstunde für die zehnte Klasse, da sich aus anthropologischer Sicht die Entwicklungsstufen der Schüler unterscheiden (vgl. Oerter/Montada: 2002). Weiter können unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb einer Klassenstufe dazu führen, dass eine Lehrkraft in leistungsstarken Klassen andere didaktisch-methodische Vorgehensweisen wählt als bei einer leistungsschwachen Klasse.

Erklären von Grammatik kann daher auch, wie von Kiel (1999) beschrieben, als ein didaktisches Handeln bezeichnet werden, bei dem die Lehrkraft unter ständiger Abwägung des zu vermittelnden Erklärgegenstands, den didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten und dem jeweiligen Adressatenbezug die Grammatikstunden planen muss. Wie Kiel (1999) diesen Erklärprozess definiert und welchen Stellenwert Erklären in der *Teacher-Effectiveness*-Forschung einnimmt, wird im Folgenden dargestellt.

2.4.2 Erklären als didaktisches Handeln

Eine Untersuchung zum Thema ‚Erklären im Unterricht‘ stammt von Kiel (1999), der Erklären als didaktisches Handeln analysiert hat. Für Kiel ist *Erklären* grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass es darum geht ein kognitives Ungleichgewicht aufzuheben. Dabei kann jedes Objekt zum Gegenstand (Explanandum) gemacht werden, wobei diejenigen Sachverhalte als Erklärensbedingungen (Explananstypen) dienen, die

³⁰ Dafür geben Barbieri/Colavita/Scheuer (1990, 246) folgende Beispiele an: Für eine Erklärung im Sinne der Exemplifizierung (a): „This is a squirrel, like the one you saw last week in the park.“; Definition (b): “These are patches. Do you know what they are for? To mend holes in clothes.”; Ursache-Wirkungs-Prinzip (c): “Ice-cream melts because of the heat.“

deklaratives bzw. prozedurales Wissen repräsentieren und sprachlich erfasst werden können. Im Vordergrund der Handlung steht das Herbeiführen von Verstehen.

Erklären wird bei Kiel aus pädagogischer Sicht beleuchtet und als systematisches Schema aufgebaut. Im Hauptteil seiner Untersuchung teilt Kiel (1999) *Erklären* in drei verschiedene Theoriedidaktiken ein, welche er als *Erklären als Übertragen*, *Entwickeln* und *Aushandeln* von Wissen bezeichnet.

Das *Erklären als Übertragen von Wissen* ist laut Kiel (1999, 100) die Form der schulischen Wissensvermittlung, die am meisten untersucht wird.³¹ Daher sollen die Hauptmerkmale dieser Art der Wissensvermittlung vorgestellt werden.

2.4.2.1 Der Erklärbegriff unter pädagogischer Betrachtung

Bei der Definition des Erklärbegriffs und der Darstellung des Erklärprozesses stützt Kiel (1999) sich sowohl auf Elemente einer philosophisch begründeten Didaktik, d.h. Lehr- und Lernprinzipien, die bereits auf Comenius zurückgehen, als auch auf die *Teacher-Effectiveness* Forschung, die ihre Ansätze auf eine empirisch-analytische Vorgehensweise begründen.

Bei Comenius ist der Erklärbegriff eng an das Vorhandensein von kausalen Zusammenhängen und an das Ursachenprinzip geknüpft. Dabei orientiert sich Comenius an der *Vier-Gründe-Lehre* nach Aristoteles und benennt als Ursachen das Vorhandensein eines Zwecks, einer Form, eines Stoffs und einer Formgebung (Comenius: 1993, zit. nach Kiel: 1999, 103).³² Dieses Ursachenprinzip stellt Kiel (1999, 106) anhand eines Unterrichtsausschnitts aus einer Lateinstunde dar, den er aus Comenius (1888, 179) übernimmt. Dabei geht es um die Vermittlung von Sprachregeln hinsichtlich der Satzbildung. Da das von Kiel gewählte Beispiel nicht nur die Zusammenhänge veranschaulicht, sondern auch thematisch zu der vorliegenden Untersuchung passt, wird es nachfolgend dargestellt (Kiel: 1999, 106).

³¹ Weiter Ausführungen können Kiel (1999, 101) entnommen werden.

³² Ein Beispiel für die Umsetzung des Ursachenprinzips nach Aristoteles kann Kiel (1999, 103) entnommen werden.

Abbildung 3: Vermittlung von Sprachregeln in einer Lateinstunde (Comenius: 1888, 179 zit. nach Kiel: 1999, 106)

„[Die Schüler haben auf Anweisung des Lehrers aus einem kurzen lateinischen Satz mit wenigen Wörtern durch Hinzufügen von Wörtern einen langen korrekten lateinischen Satz erzeugt und ihn ihrem Lehrmeister als Ergebnis vorgetragen. Angesichts des Ergebnisses kommt es zu folgendem Dialog:]

| | | |
|----------|---|----------------------|
| Lehrer: | Ist es ein zusammengesetzter Satz? | |
| Schüler: | Nein, ein einfacher. | |
| Lehrer: | Weshalb? | |
| Schüler: | Weil er nur einen einzigen Nominativ <i>Adam</i> und ein einziges persönliches <i>Verbum finitum</i> hat, <i>Attraxit</i> | Stoffursache* |
| Lehrer: | Was sollen denn die übrigen Wörter? | |
| Schüler: | Sie vervollständigen den Gedanken. | Zweckursache* |
| Lehrer: | Du folgender, kannst du aus diesem einfachen Satz einen zusammengesetzten machen? | Formgebung* |
| Schüler: | Ja, indem ich mehrere <i>Nominative</i> und <i>verba finita</i> oder wenigstens eines von beiden. | |
| Lehrer: | Mache einen kopulativen Satz. | Formursache* |

* Begriffe wurden von der Autorin eingefügt.

[Der Schüler nennt einen solchen Satz. Er und andere müssen im Folgenden auf Aufforderung mehrere Satztypen konstruieren[...].]"

Die Schüler wenden im Unterrichtsdiskurs erworbenes Wissen an, da sie der Lehrperson erklären, warum der gebildete lange Satz aus grammatischer Sicht trotzdem ein einfacher ist (vgl. Abb. 3). Dabei liegt die *Stoffursache* darin begründet, dass es nur einen Nominativ und nur ein finites Verb gibt. Der *Zweck* der zusätzlichen Wörter besteht nicht darin einen zusammengesetzten Satz zu bilden, sondern den Gedanken zu vervollständigen. Anschließend fordert die Lehrperson den Schüler auf, dies zu tun, was die *formgebende Ursache* darstellt. Daraufhin beschreibt der Schüler die Regel, d.h. wie ein zusammengesetzter Satz gebildet wird. In der Aufforderung der Lehrkraft, solche Sätze nun zu bilden, ist die *Formursache* enthalten, da diese zusammengesetzten Sätze anderen Formtypen - hier Sprachregeln - unterliegen als einfache Sätze (Kiel: 1999, 106).

Eine typische Eigenschaft für das Erklärmodell nach Comenius ist das Vorhandensein des Lehr- und Lernprinzips *Beispiel, Vorschrift, Anwendung*, das auch in dem oben dargestellten Transkriptausschnitt zum Tragen kommt (vgl. Abb. 3): Der Schüler macht Beispielsätze für bestimmte Satztypen (*Beispiel*), die Lehrkraft erfragt die Regel, die von dem Schüler erklärt wird (*Vorschrift*), um im Folgenden unterschiedliche Satztypen selbständig zu formulieren (*Anwendung*).

Anwendungen dieser Art haben nach Comenius (1888, 157 zit. nach Kiel: 1999, 107) die Funktionen, die Aufmerksamkeit der Schüler zu erhalten, da sie wissen, dass es zu solchen Wiederholungen des Stoffs kommt, das Vergessen zu verhindern, den Stoff zu festigen und sie stellen auch eine Rückmeldung für die Lehrperson dar, da sie so feststellen kann, ob der Stoff verstanden wurde.

Im vorliegenden Datenkorpus können Sequenzen beobachtet werden, bei denen im Sinne des Verständnissicherns bereits bekannter Unterrichtsstoff wiederholt wird (vgl. u.a. Kapitel 5.4.4.1, 5.4.5.2.4). Beispielsweise kommt es in Kapitel 5.4.4.1 innerhalb der Einführung des *going to futures* zu Unterrichtsausschnitten, die der Verständnissicherung dienen, da die Schüler das bereits bekannte Hilfsverb *to be* durchkonjugieren sollen. Dadurch bekommt die Lehrperson sowohl eine Rückmeldung darüber, ob der Stoff nicht vergessen, als auch verstanden wurde.

Ein ähnliches Lehrprinzip beschreibt Vogt (2006) in seiner Analyse zum Ablauf von Erklärprozessen bei der Vermittlung von Metaphern. Er beschäftigt sich mit Erklärprozessen im Deutschunterricht und analysiert anhand von Schulbüchern, wie Erklären bei der Vermittlung von Metaphern abläuft. Dabei stellt Vogt (2006) die Struktur für Erklärungen in vier Phasen dar: In der Phase der *Aufmerksamkeitsausrichtung* wird das Interesse der Schüler auf den zu vermittelnden Sachverhalt fokussiert, um anschließend durch die *Phänomenisolierung* den Fokus der Schüler auf einen konkreten Teil des Sachverhaltes zu lenken, der erklärt werden soll. In der Phase der *Abstrahierenden Fokussierung* wird der Erklärkern, d.h. das Explanandum formuliert und soll anschließend in der letzten Phase der *Exemplifizierung* als neu erworbenes Wissen anhand von Übungen angewendet werden. Inwieweit diese Vorgehensweise auf mündlichen Erklärungen im Unterricht übertragen werden kann, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

2.4.2.2 Erklären in der *Teacher-Effectiveness-Forschung*

In der *Teacher-Effectiveness-Forschung* wird der Erklärbegriff sehr weit gefasst, da Erklärungen nicht nur mit Sachverhalten in Bezug auf kausale Zusammenhänge in Verbindung gebracht werden. Neben *Warum*-Erklärungen sind hier auch *Was*- und *Wie*-Erklärungen, d.h. Beschreibungen und Begründungen zulässig.

Wragg (1993) unterteilt schulische Erklärungen in drei Typen, wobei sich diese Einteilung durch eine Zusammenstellung aus verschiedenen Typologien entwickelt.³³ Diese pragmatische Vorgehensweise begründet Wragg damit, dass die Typologie in erster Linie von Studierenden des Lehramts verwendet und somit auch von diesen verstanden werden soll, um deren Erklärverhalten beobachten und reflektieren zu können.

³³ Wragg (1993, 124) bezieht sich dabei auf die Typologien nach Smith/Meux (1970) und Brown (1978). Vgl. hierzu auch die Abhandlung von Kiel (1999, 133).

Wragg geht davon aus, dass im Unterricht interpretative, deskriptive und begründende Erklärungsarten vorkommen. Diesen Erklärtypen ordnet Wragg (1993, 124) folgende Merkmale zu:

The interpretative: clarifies, exemplifies or interprets the meaning of terms (What is...?)
The descriptive: describes a process or a structure (How is...? How does...?)
The reason giving: offers reason or cause. The occurrence of phenomenon (Why is...?)

Kiel (1999,133) kritisiert an diesem Ansatz die Wortwahl: Das Vorhandensein interpretativer und deskriptiver Elemente empfindet Kiel als problematisch, da somit jede verbale Handlung zu einer Erklärung deklariert wird. Erklärtypen mit unterschiedlichen kognitiven Anforderungen müssen laut Kiel in einem Klassifizierungssystem abgebildet werden und dürfen nicht in einer Klasse zusammengefasst werden (Kiel: 1999, 134).

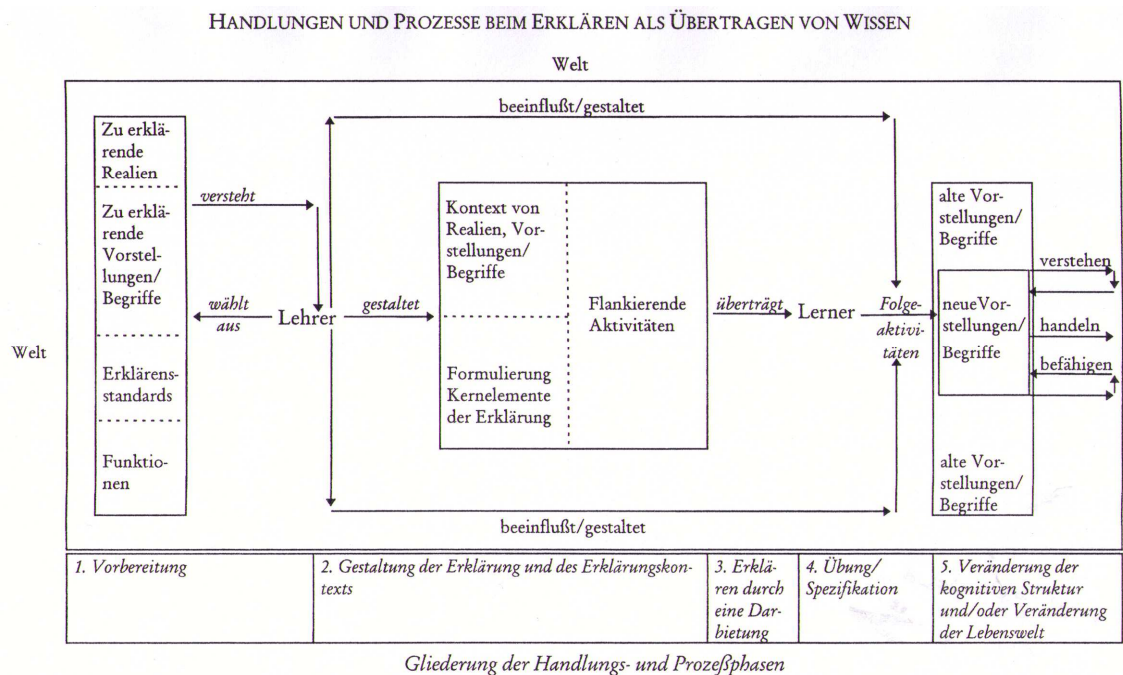
So sind z.B. Erklärungen, in denen Gründe gegeben werden (reason giving) anspruchsvoller als die interpretativen oder deskriptiven Erklärungen.

Die unterschiedlichen kognitiven Anforderungen der drei Erklärtypen müssen in einer Analyse zu Erklärungen berücksichtigt werden. Kiel (1999, 134) verweist auf die Anwendung von Schemata wie beispielsweise die von Bloom et al. (1976; vgl. auch Anderson: 1994; Anderson/Krathwohl: 2001) entwickelte Taxonomie kognitiver Lernziele (vgl. hierzu Kapitel 3.3).³⁴

2.4.3 Erklären als Übertragen von Wissen

Aufgrund der Ergebnisse seiner Untersuchung entwickelte Kiel ein Modell, das *Erklären als Übertragen von Wissen* aufzeigen soll (vgl. hierzu Abb. 4). Diese Ergebnisse sollen mit der Analyse und Auswertung der Daten aus der vorliegenden Untersuchung verglichen und diskutiert werden (vgl. u.a. Kapitel 7).

³⁴ Die Taxonomie kognitiver Lernziele nach Bloom (1976), bzw. Anderson/Krathwohl (2001) wird in Kapitel 3.3 dargestellt.

Abbildung 4: Schaubild zum Erklären als Übertragen von Wissen nach Kiel (1999, 157)*(I) Vorbereitung*

Die Lehrperson bereitet den Erklärprozess vor, indem sie beispielsweise Begriffe oder Vorstellungen auswählt, die das Explanandum darstellen sollen. Weiter informiert sie sich, welchen wissenschaftlichen oder curricularen Standards diese Erklärungen unterliegen. Außerdem ist die Funktion der Erklärung wichtig: Soll die Erklärung zum Verstehen befähigen, zu einer Handlungsbefähigung führen oder im Bereich der Anwendung angesiedelt sein (vgl. hierzu Kapitel 5.5, 5.6.3)?

Bei der Auswahl muss die Lehrkraft sich darüber im Klaren sein, was sie vermitteln will, d.h. sie muss selbst verstehen, um was es geht und was ihr Ziel ist. Daraufhin wird der Erklärprozess gestaltet.

Im Grammatikunterricht stellt sich die Frage, mit welchem Ziel die Lehrperson die Sprachregel vermittelt: Soll diese beispielsweise verstanden werden (vgl. Bloom et al.: 1976; Anderson/Krathwohl: 2001), d.h. dass der Schüler in der Lage ist die Sprachregel in eigenen Worten zu formulieren oder zu einer Handlungsbefähigung im Sinne einer Anwendung der Sprachregel führen? Dieser Frage wird in Kapitel 5.5 bzw. 5.6.3 nachgegangen.

(II) Gestaltung des Erklärprozesses durch die Lehrkraft

Die Lehrkraft sucht einen der Erklärung dienlichen und geeigneten Kontext. Außerdem gestaltet sie die Formulierung der Kernaussagen der Erklärung und strukturiert diese.

Dabei zieht sie Gesichtspunkte wie Explanansbedingungen, Gesetze oder Beispiele in Betracht.

Ein wichtiger Punkt stellt die Auswahl von flankierenden Maßnahmen dar, die der Verständnissicherung dienen (vgl. Kapitel 5.4.4.1, 5.4.5.2.4). Diese sind z.B. Elaborationen (Beispiele, Illustrationen), Entwicklung von Elaborationen in verschiedenen Repräsentationsformen (symbolisch, ikonisch, enaktiv), Wiederholung oder Paraphrasierung, Zusammenfassung der Hauptpunkte, Formulierung der Einführung in den Erklärgegenstand oder das Gestalten von Folgeaktivitäten (Aufgaben, Übungen).

(III) Durchführung

Der Erklärkontext wird durch das Zeigen von Vorstellungen oder Begriffen geschaffen. Dabei werden unbekannte Elemente im Material (z.B. Symbole, neue Darstellungen) geklärt. Der Kontext wird im Bezug auf die Explanansbedingungen hin analysiert. Dies kann im Lehrervortrag oder durch lehrergesteuerte Fragen geschehen. Das von der Lehrperson bereits im Vorfeld bestimmte Explanans wird dabei (re)konstruiert. Das Gelernte wird schließlich durch die Lehrperson oder durch lehrergesteuerte Fragen vom Schüler systematisiert.

(IV) Übung und Spezifikation

Die Lehrkraft führt die geplanten Folgeaktivitäten durch, um z.B. das zuvor erarbeitete deklarative Wissen in prozedurales Wissen umzuwandeln (vgl. hierzu Kapitel 5.5) oder um den Schülern Anwendungsmöglichkeiten aufzuzeigen, welchen Wert das Erklärte über den schulischen Kontext hinaus hat (vgl. auch Kapitel 7).

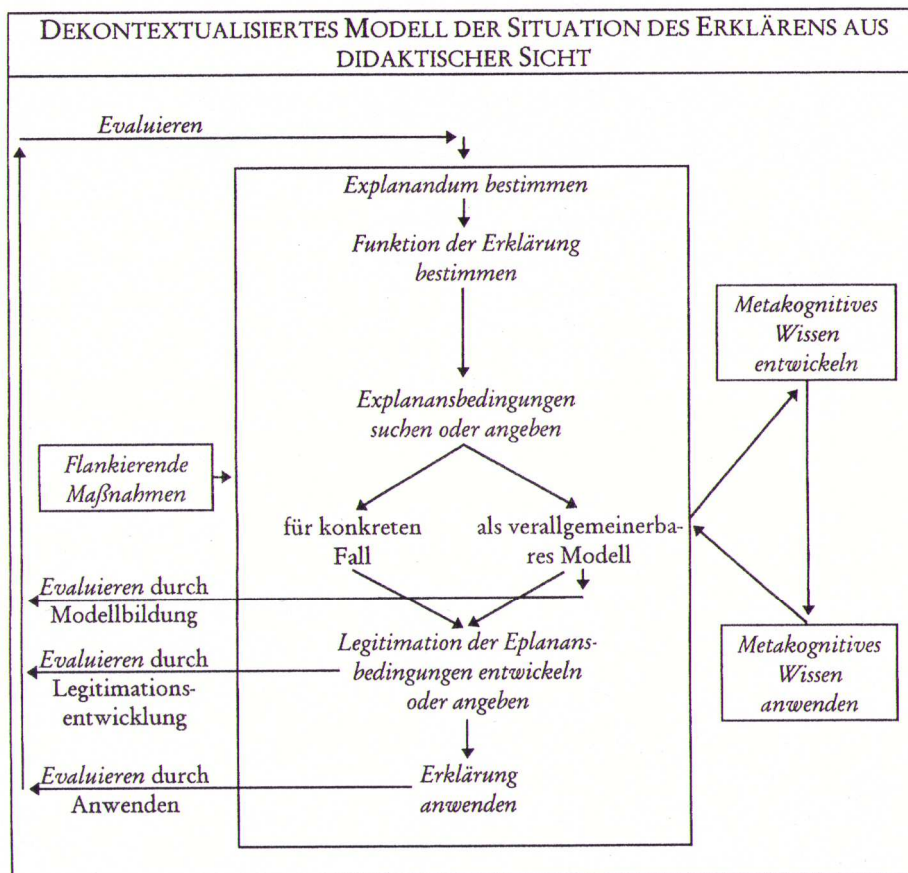
(V) Veränderung der kognitiven Struktur

Die aufgezeigten Aktivitäten führen zu einer Veränderung der alten Vorstellungen und bilden eine neue Vorstellung, die zu einem Verstehen, einer Befähigung oder zu einem Handeln führen.

2.4.4 Das dekontextualisierte Erklärmodell

Anhand aller drei Theoriedidaktiken (Übertragen, Entwickeln und Aushandeln von Wissen) entwickelte Kiel ein übergreifendes Erklärmodell, welche die folgenden acht Gesichtspunkte umfasst (Kiel: 1999, 269).

Abbildung 5: Schaubild zum dekontextualisierten Erklärmodell nach Kiel (1999, 269)

*(I) Explanandum bestimmen*

Die Identifizierung des Explanandums erfolgt durch das Herausgreifen eines konkreten Sachverhaltes, der als erklärungs würdig angesehen wird. Das Explanandum wird dadurch begrifflich bestimmt, indem man sich einzelne Merkmale bewusst macht (Kiel: 1999, 270). Das Explanandum darf dabei nicht isoliert dargestellt werden, sondern muss mit einem Kontext in Verbindung stehen. Dies hat den Hintergrund, dass die Lerner eine gewisse Struktur erkennen sollen, um letztendlich Strukturwissen zu erwerben, um anschließend selbständig Lösungswege erarbeiten zu können (vgl. auch Bloom et al.: 1976; Anderson/Krathwohl: 2001). Dies kann z.B. die Frage sein, in welchem Bezugssystem das Explanandum zu finden ist (beispielsweise welcher wissenschaftlichen Disziplin es zugeordnet wird oder in welchen Interaktionssituationen es vorkommt).

(II) Funktion der Erklärung bestimmen

Für das Erklären von Sachverhalten ist von Bedeutung, welche Funktion die Erklärung im Unterricht haben soll. Dabei weist Kiel dem didaktischen Handeln folgende Funktionen zu:

- Informationsverarbeitung ändern
- individuelles Verhalten ändern
- soziales Verhalten ändern
- Persönlichkeit entwickeln

(III) Explanansbedingungen suchen oder angeben

Kiel (1999, 27) unterscheidet dabei zwei Verfahren: Das klassenbildende, abstrahierende oder hypothesenprüfende Verfahren, das durch Beobachtungen oder Schlüsse daraus zu Explanansbedingungen führt. Bei der ersten Variante geht es darum vom konkreten Einzelfall auf ein verallgemeinerbares Modell zu schließen. Explanansbedingungen sollten sich zunächst auf einen konkreten Fall beziehen,³⁵ bevor es zu einer Verschiebung der Erklärungsfrage kommt (Kiel: 1999, 278).

Es wird nicht mehr nach Bedingungen für einen konkreten Fall gefragt, etwa nach den Bedingungen für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges (...), sondern es wird zusätzlich gefragt nach den Bedingungen des Ausbruchs von Kriegen (...) allgemein. Es wird somit vom spezifischen Kontext abstrahiert.

Bei der vorliegenden Studie zur Erklärung von Sprachregeln im schulischen Kontext wird untersucht, ob anhand eines Einzelfalls bzw. durch den Einsatz von Elaborationen (Kiel: 1999) und Exemplifizierungen (vgl. auch Barbieri/Colavita/Scheuer: 1990; Vogt: 2006) eine Sprachregel von einem spezifischen Kontext abstrahiert und daraus abgeleitet wird.

(IV) Legitimation der Explanansbedingungen entwickeln oder angeben

Hier soll die Überlegung getätigt werden, warum die Bedingungen des Explanans als akzeptabel einzustufen sind. Diese Legitimation kann sich beispielsweise durch ein Gesetz, eine allgemeine Regel oder ein Paradigma ergeben.

(V) Anwendungen ermöglichen

Der erste Kontakt mit einer Erklärung, etwa durch Präsentation eines Lehrers oder durch einmaliges „Entwickeln“ oder „Aushandeln“, reicht im Allgemeinen nicht aus, einen durch eine Erklärung vermittelten Begriffszusammenhang dauerhaft zu erwerben. (Kiel: 1999, 282)

Um die Funktion einer Erklärung umzusetzen, muss der Lerner einen vielfältigen Umgang mit dem Erklärgegenstand haben. Dabei kann man zwischen zwei Kontexten

³⁵ Laut Kiel (1999, 278) sollte sich auch das Explanandum zuerst auf einen konkreten Fall beziehen, bevor es in einem verallgemeinerbaren Modell dargestellt wird.

unterscheiden: Dem Realkontext, bei dem es um subjektiv bedeutsame Fälle geht und dem Schulkontext, bei dem es um die Übung geht, d.h. die realen Fälle werden simuliert.

Im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im Grammatikunterricht im Besonderen geht es um die Simulation von Fällen, da wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben, kein echter Kommunikationsbedarf besteht. Daher dient der gewählte Kontext, anhand derer die Sprachregel aufgezeigt und angewendet wird, der Einübung.

(VI) Evaluieren

Im Bezug auf Erklärungen geht es bei der Evaluation vor allem um „die Qualität der Lösung einer Erkläraufgabe“ (Kiel: 1999, 284). Die Evaluation kann durch die Lehrperson erfolgen, sollte aber besser durch die Schüler geschehen. Diese Evaluation findet vor allem bei der Bildung eines verallgemeinernden Modells statt, bei der Legitimation der Explanansbedingungen und bei der Anwendung (vgl. Kiel: 1999, 284).

(VII) Flankierende Maßnahmen berücksichtigen

Diese Maßnahmen sollen die Erklärung dahingehend unterstützen, als dass sie den Umgang mit Begriffen verdeutlichen. Den Mittelpunkt dieser Maßnahmen stellen Elaborationen dar, die in Form von drei Arten von Repräsentationen (Kiel: 1999, 143) vorkommen: Symbolische Repräsentation meint die Darstellung in Form von Sprache (z.B. Wiederholung oder Paraphrasierung) oder anderen Symbolen, beispielsweise aus der Mathematik. Ikonische Repräsentationen richten sich auf konkrete handgreifliche Objekte, wie beispielsweise ein Bild. Diese Art der Repräsentation beinhaltet auch hervorhebende Elemente, wie beispielsweise Farben. Enaktive Repräsentationen gehen mit Handlungen einher: Z.B. das Berühren einer Schnecke im Biologieunterricht oder das Ausprobieren von Gegenständen gehören in diese Kategorie. Laut Kiel (1999, 285) ist die wahrscheinlich häufigste Art der Elaboration das Beispiel.

Die aufgezählten Elaborationen haben vor allem die Funktion, das Explanans, d.h. die Antecedenzbedingungen und die gesetzesmäßigen Aussagen zu strukturieren. Laut Kiel (1999, 285) ist es „[...] häufig schwierig, komplexe Explananda in ihren Kontexten [...] zu überblicken.“ Daher erscheint es ihm unumgänglich, komplexe Zusammenhänge „[...] zu veranschaulichen und sie auch nötigenfalls zu reduzieren.“ Als Beispiel gibt er eine schematische Zeichnung eines physikalischen Ablaufs an.

Im Datenkorpus kann eine solche Vorgehensweise bei der Darstellung der funktionsbezogenen Sprachregel beobachtet werden (vgl. Kapitel 5.4.6.2). Da die Funktion einer Sprachregel mit komplexen Zusammenhängen verbunden ist, greifen die Lehrkräfte

auf vereinfachte Beschreibungen, im Sinne einer didaktisierten bzw. pädagogischen Regelerklärung zurück. Dabei wird die Funktion des *past perfects* als ein besonders schwer zu vermittelnder Inhalt angesehen (vgl. hierzu Kapitel 5).

Eine weitere Funktion sieht Kiel (1999, 286) darin, den Problemlöseprozess zu strukturieren, um dem Lerner den Ablauf von Erklärprozessen vertraut zu machen. Kiel (1999, 287) sieht in der Aktivierung des Vorwissens der Schüler eine bedeutende Rolle, denn „[...] ohne dieses Vorwissen ist eine Assimilation als Voraussetzung des Verstehens auf allen Ebenen des Erklärprozesses nicht möglich.“

(VIII) Metakognitives Wissen entwickeln und anwenden

Unter diesem Punkt versteht Kiel (1999, 289) die Entwicklung des metakognitiven Wissens im Bereich des Erklärens. Dies geschieht durch die Beobachtung und Reflexion des eigenen oder auch fremden Handelns.

Beim Vergleich des von ihm entwickelten Erklärmodells mit Erklärungen in Schulbüchern, Abituraufgaben und Unterrichtsstunden (Physik und Geschichte) stellt Kiel (1999) große Widersprüche zwischen seiner Theorie und der Praxis fest. Dies zeigt, dass der Erklärprozess einen komplexen Sachverhalt darstellt, der sowohl mit schriftlichen Dokumentationen als auch mit der Interaktion im Unterricht verknüpft ist.

Abschließend zeigen Kiel (1999, 135) und Wragg (1993, 123) Eigenschaften für gutes Erklären auf, die anhand von Untersuchungen und ergänzender Fachliteratur zusammengestellt wurden und zusammengefasst folgendermaßen dargestellt werden können: Klarheit beim Gebrauch der Sprache und bei der Definition von Begriffen, Abwechslung beim Einsatz von Stimme, Wortwahl, Gesten, Medien und dem Unterrichtsmaterial, Exemplifizierung durch die Verwendung von kontextbezogenen und situativ angemessenen Beispielen und die klare Organisation in Bezug auf die logische Struktur der zu erklärenden Inhalte.

2.5 Schlussfolgerungen für das Erklären im Fremdsprachenunterricht

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ansätze zum Erklären haben gezeigt, dass es eine Vielzahl von Untersuchungen - sowohl aus dem geisteswissenschaftlichen als auch aus dem naturwissenschaftlichen Bereich - gibt die das Phänomen *Erklären* näher betrachten und innerhalb ihrer Disziplin definieren. Welche Bedeutung dies für den Fremdsprachenunterricht hat wird nachfolgend dargestellt. Dazu werden die diskutierten Ansätze und Erklärmodelle zusammengefasst und auf die vorliegende Untersuchung im Hinblick auf das Erklären im Fremdsprachenunterricht übertragen.

2.5.1 Sprachwissenschaftliche Betrachtungsweise

Nach der Betrachtung des Begriffs *Erklären* und verschiedener Erklärmodelle kann festgehalten werden, dass sich der Erklärbegriff nicht eindeutig operationalisieren lässt, d.h. dass die Frage, was eine Erklärung ist, nicht mit einer eindeutigen Definition beantwortet werden kann. Die Verwendung des Begriffs *Erklären* hängt neben den unterschiedlichen Betrachtungsweisen der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen auch von der Auffassung einzelner Wissenschaftler ab. Hohenstein (2006, 54) stellt fest:

[...] dass es *die* „wissenschaftliche Erklärung“ nicht gibt, sondern dass eine Pluralität von Erklärmodellen sowie Arten des Erklärens, die sich anderer sprachliche Muster oder Großformen- wie des Beschreibens und des Erzählens- bedienen, existiert.

Die sprachwissenschaftliche Literatur spiegelt die existierende Pluralität des Erklärbegriffs wider: Beispielsweise benutzt Klein (1979, 9) in seiner Untersuchung zu Wegauskünften *Beschreiben* und *Erklären* synonym, Klann-Delius (1985, 15) setzt in ihrer Studie zu Spielerklärungen *Erklären* und *Instruieren* gleich, während andere Sprachwissenschaftler das Erklären von diesen Handlungsmustern ausdrücklich abgrenzen (Rehbein: 1982; Kiel: 1999; Hohenstein: 2006).

Antaki/Fielding (1981), Klein (2001), Donaldson/Elliot (1991), Gornik (1996) und Fiehler (2007) erweitern durch die Kategorisierung von Erklärtypen den Erklärbegriff: Durch diesen offenen Ansatz sind neben kausalen Erklärungen (*Warum*-Erklärungen) auch funktionale Erklärungen (*Wie*-Erklärungen) und deskriptive bzw. semantische Erklärungen (*Was*-Erklärungen) zulässige Erklärtypen. Diese Erweiterung des Erklärbegriffs scheint eine

gewisse Akzeptanz in den wissenschaftlichen Reihen gefunden zu haben, da sie als Grundlage für weiterführende Definitionsversuche aufgegriffen wird (Barbieri/Colavita/Scheuer: 1991; Neumeister/Vogt: 2009; Neumeister: in Vorb.). Während in den verschiedenen fachwissenschaftlichen Disziplinen Konsens darüber zu bestehen scheint, dass die *Warum*-Erklärung - im Sinne einer Erklärung bei der Kausalität ein zwingendes Merkmal ist - als der klassische Erklärtyp bezeichnet werden kann (Hempel: 1977; Klein: 1987, 2001; Barbieri/Colavita/Scheuer: 1990; Gornik: 1996; Kiel: 1999), ist das Vorhandensein von *Was*- und *Wie*-Erklärungen umstritten.

Im Rahmen dieser Arbeit ist interessant, dass u.a. bei Antaki/Fielding (1981), Donaldson/Elliot (1991), Gornik (1996) und Fiehler (2007) *Was*-Erklärungen und *Wie*-Erklärungen als zulässige Erklärungen bezeichnet und somit als Sonderformen zulässig sind „[...] Antaki/Fielding include ‘description’ as a pervasive form of explanation in everyday life.“ (Hewstone: 1989, 37). *Was*- und *Wie*-Erklärungen enthalten deskriptive Elemente, d.h. ein Sachverhalt muss nicht einem kausalen Zusammenhang unterliegen, sondern er kann auch einen beschreibenden Zusammenhang aufweisen (Barbieri/Colavita/Scheuer: 1991, 247).

It becomes clear that there are some kinds of explanations namely “what” explanations that do not contain causal predicates.

Aufgrund der dargestellten fachwissenschaftlichen Inhalte lassen sich Aussagen für das *Erklären im schulischen Kontext* ableiten:

- Unterrichtliches Erklären ist nicht nur auf *Warum*-Erklärungen beschränkt.
- *Warum*-, *Was*- und *Wie*-Erklärungen haben fächerspezifische Stellenwerte: *Erklären-Warum* kann v.a. im naturwissenschaftlichen und geschichtlich-politischen Bereich beobachtet werden (Czinczoll: 1985; Jablko: 1994; Kiel: 1999). *Wie*-Erklärungen sind als Handlungserklärungen z.B. bei Arbeitsanweisungen als Instruktionserklärungen oder Funktionserklärungen (wie etwas funktioniert) zu finden. *Was*-Erklärungen haben deskriptive Elemente und dienen der Aufgliederung oder Einordnung. Eine Sonderform der *Was*-Erklärung kommt den Begriffs- und Bedeutungserklärungen zu, die vor allem im Sprachunterricht eine wesentliche Rolle spielen.

- Schulisches *Erklären* erfordert eine adressatengerechte Aufbereitung in speziellen Vermittlungsarrangements. Dabei sind v.a. *Wie*- und *Was*-Erklärungen von Bedeutung. Hier spielt die Ritualisierung im Unterricht eine wesentliche Rolle.

Was- und *Wie*-Erklärungen sind im Sinne der Funktionserklärung, der Aufgliederung und Einordnung von Sachverhalten für diese Studie von besonderer Bedeutung. Weiter sind die beinhalteten Interrogativpronomen *Warum*, *Was* und *Wie* Indikatoren dafür, dass neben der Erklärung selbst (Explanandum), auch die Fragestellung, die das Explanandum-Phänomen beschreibt, im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses steht. Geht es um die Beschreibung von Sprachregeln, hier insbesondere um die Tempora im Englischen, können in Bezug auf die formale und funktionale Bedeutung der Zeitsysteme zwei Fragen gestellt werden: Zum einen, *wie* man die Zeit bildet und zum anderen *in welcher* Situation man die jeweilige Zeit benutzt. Dabei muss der institutionelle Rahmen, in dem diese Erklärprozesse ablaufen, in der Untersuchung berücksichtigt werden, da schulisches Erklären anderen Bedingungen unterliegt als außerinstitutionelle Erklärprozesse (vgl. Klein: 2001; Neumeister/Vogt: 2009).

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung ist diese Unterteilung von Erklärtypen von Bedeutung, da das Erklären im schulischen Kontext einem fragend-entwickelnden Unterricht unterliegt (vgl. auch Klein: 2001). Somit kann das Vorkommen solcher Fragestellungen im Hinblick auf verschiedene Erklärtypen im Unterricht untersucht werden. Neben der Frage, wer im Unterricht die Fragenstellung initiiert, ist von Bedeutung, welcher Erklärtyp bei der Vermittlung von Grammatik von den Lehrkräften eingesetzt wird.

2.5.2 Das deduktiv-nomologische Erklärmodell

Das vorgestellte klassische Erklärmodell nach Hempel/Oppenheim (1948) aus dem naturwissenschaftlichen Bereich lässt sich auf den ersten Blick kaum auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Selbst unter dem Aspekt der Grammatikvermittlung, den man im schulischen Alltag noch am ehesten mit erklärbedürftigen Inhalten verbindet, ist ein Konsens schwierig zu finden, da wissenschaftliches Erklären aus Sicht von Hempel/Oppenheim (1948) die Antwort auf eine *Warum-Frage* ist. Diese Kausalerklärung zeichnet sich durch gesetzmäßige Aussagen aus - aus naturwissenschaftlicher Perspektive betrachtet durchaus sinnvoll und anwendbar, jedoch können die geistes- und

sprachwissenschaftlichen Inhalte mit dieser Art des Erklärens kaum erfasst werden (vgl. hierzu auch Kiel: 1999).

Auch wenn kausale Erklärungen im Englischunterricht im Allgemeinen und im Grammatikunterricht im Besonderen eine untergeordnete Rolle spielen, ist das Modell von Hempel/Oppenheim (1948) im Hinblick auf zwei Aspekte interessant für die vorliegende Untersuchung: Zum einen zeigt das Modell von Hempel/Oppenheim, dass es eine prototypische Struktur von Erklärungen gibt, die eventuell auf schulisches Erklären im Englischunterricht übertragen werden kann. Daher soll im Rahmen dieser Studie das Vorkommen solcher Erklärstrukturen untersucht werden. Zum anderen ist die Aufteilung von Erklärungen in die Bereiche Explanandum und Explanans hilfreich, um Erklärungen zu strukturieren. Somit kann eine komplexe Erklärung in verschiedene Teilbereiche zerlegt werden (vgl. auch Kiel: 1999). Weiter hat dies den Vorteil, dass die von Hempel/Oppenheim geprägte Terminologie bezüglich der Analyse von Erklärungen wissenschaftliche Anerkennung erfahren hat (vgl. Gornik: 1996; Patzig: 1996; Kiel: 1999; Hohenstein: 2006; Klein: 2009) und somit einheitliche Begriffsbestimmungen vorliegen. Daher soll im Zuge dieser Studie versucht werden, diese Begriffe auf die Fremdsprachenerwerbsforschung zu übertragen, um Aussagen über den strukturellen Aufbau von Erklärungen machen zu können (vgl. hierzu Kapitel 5.8).

2.5.3 Pädagogische Erklärmodelle

Obwohl sich Kiel (1999) in seinem Erklärmodell auf Erklärungen mit kausalem Charakter bezieht, stellt sein Ansatz, Erklären unter dem Aspekt des didaktischen Handelns zu analysieren, d.h. Erklären als einen sich entwickelnden didaktisch-methodischen Prozess darzustellen, einen interessanten Gesichtspunkt für die Untersuchung von Erklärprozessen im Unterricht dar. Dieses pädagogische Erklärmodell lässt sich in einzelnen Inhaltsbereichen auf den Fremdsprachenunterricht übertragen.

Um der Fragestellung nachzugehen, was unter *Erklären* im Grammatikunterricht zu verstehen ist, können hier vor allem drei Aspekte der vorliegenden Forschungsarbeit dienlich sein: Die Begriffsbestimmung des Wortes Erklären im schulischen Kontext, d.h. Erklären als didaktisches Handeln, die Einteilung seiner Theoriedidaktik in drei unterrichtliche Erklärarten und die Entwicklung eines theoretischen Erklärmodells (vgl. Kapitel 2.4).

Die Beschreibung von Visualisierungstechniken als flankierende Maßnahmen im Unterricht ist ein bedeutungsvoller Aspekt im Hinblick auf die Auswertung des vorliegenden Datenkorpus (vgl. hierzu Kapitel 5.7.3), da in allen videographierten Unterrichtsstunden der Einsatz von Symbolen, Farben oder Tabellen beobachtet werden konnte.

Da es in der vorliegenden Untersuchung um Erklärprozesse im Bereich der Vermittlung von Sprachregeln geht, spielen die Gesichtspunkte der Anwendung und Evaluation sowie die Entwicklung von metakognitivem Wissen eine untergeordnete Rolle, da der lehrerseitige Vermittlungsprozess beobachtet wird. Inwieweit die Erklärungen von Sprachregeln zu einer nachhaltigen Förderung der Sprachkompetenz führen, kann anhand des Datenkorpus' und der gewählten methodischen Vorgehensweise dieser Untersuchung nur vermutet werden.

2.5.4 Zusammenfassung

Die Ausführungen zum *Erklären* haben gezeigt, dass es keine einheitliche Definition für das Erklären im Allgemeinen oder das Erklären im Grammatikunterricht im Besonderen gibt. Während die naturwissenschaftlichen Disziplinen Erklärungen als Phänomen vor dem Hintergrund von kausalen Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten beschreiben (Hempel/Oppenheim: 1948; Hempel: 1977), sind die geisteswissenschaftlichen Ansätze eher von einer philosophischen (Aristoteles³⁶, von Wright: 1984; Hillel: 1992; Hon/Rakover: 2001; Lipton: 2004) oder sprachwissenschaftlichen Betrachtungsweise (u.a. Rehbein: 1984a; Sader-Jin: 1987; Antaki: 1988; Hohenstein: 2006; Vogt: 2006; Neumeister: in Vorb.) geprägt. Im pädagogischen Bereich, von dem man vermutet, dass gerade dieser sich mit dem Erklären aus didaktisch-methodischer Sicht beschäftigt, liegen einige Untersuchungen vor (Czinczoll: 1985; Roehler/Duffy: 1986; Wragg: 1993; Jablko: 1994; Kiel: 1999). Diese Untersuchungen beziehen sich jedoch vor allem auf Erklärungen im naturwissenschaftlichen Unterricht (Czinczoll: 1985; Jablko: 1994), der im Hinblick auf das Erklärverhalten von Lehrkräften oder Schülern am häufigsten untersucht wurde. Die Studien zum Erklären im Unterricht sind größtenteils entweder experimentell angelegte Studien (z.B. van Patten: 1990; Andrew: 1997) oder haben eine empirische Ausrichtung mit einem quantitativ-deduktiven Forschungsansatz (Brown/Daines: 1981; van Patten: 1990; Wragg: 1993).

³⁶ Vgl. zur Theorie nach Aristoteles: Harari-Eshel (2001) und Hillel (1992, 77-109).

Die Wortverwendung und die daraus resultierende Bedeutung hängen sowohl von den individuellen Ansichten der jeweiligen Forscher und deren Untersuchungen als auch von den verschiedenen fachwissenschaftlichen Disziplinen und kulturellen bzw. sprachlichen Unterschieden ab.

Daher ist ein Untersuchungsziel der vorliegenden Arbeit, den Begriff *Erklären* in Bezug auf die Erarbeitung von Sprachregeln im Englischunterricht zu spezifizieren. Dabei stehen inhaltliche und sprachliche Handlungsmuster, die der Vermittlung von grammatischem Wissen dienlich sind, im Vordergrund des Erkenntnisinteresses.

3 Fremdsprachenunterricht und Grammatikvermittlung

Jede Fremdsprachenlehrkraft steht vor der Situation, neue Inhalte vermitteln zu müssen. Dabei versucht er, durch Beispiele, Übungen und Erklärungen den Schülern neue Strukturen nahe zu bringen. Seine gewählten methodischen Vorgehensweisen oder Strategien kann er dabei nicht auf empirisch bewiesene, definitive Kenntnisse zurückführen. Diese unterliegen vielmehr allgemeinen Maximen aus den erlernten Inhalten während des Vorbereitungsdienstes und dem vorhandenen Erfahrungswissen, das sich eine Lehrkraft während ihrer beruflichen Laufbahn angeeignet hat (Appel: 2000). Um das Handeln der Lehrkräfte in einen theoretischen Zusammenhang zu stellen, werden im folgenden Kapitel fremdsprachenerwerbstheoretische Ansätze und Untersuchungen zur expliziten Grammatikvermittlung vorgestellt. Zu Beginn zeigt ein Überblick zur historischen Entwicklung des Grammatikunterrichts grundlegende Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts auf.

3.1 Historische Entwicklung des Grammatikunterrichts

Dem heutigen Grammatikunterricht werden Prinzipien wie z.B. das der Einsprachigkeit, induktive Lehrmethoden oder Kontextbezug zugeordnet. Diese Prinzipien sind im Sinne eines kommunikativ ausgerichteten Unterrichtsarrangements im Bildungsplan (2004) des Landes Baden-Württemberg für Realschulen festgelegt, haben aber historische Wurzeln, die in die Zeit der Reformpädagogik zurückführen (vgl. hierzu Klippel: 1994; Howatt: 2000; Howatt/Smith: 2002; Hüllen: 2005). Da die methodische Vorgehensweise das Fundament des modernen Grammatikunterrichts bildet, werden im Folgenden ausgewählte Gesichtspunkte der historischen Entwicklung vorgestellt, die nützliche Beiträge für die Vermittlung von Grammatik und die Analyse der vorliegenden Unterrichtsstunden liefern können.

Bis hin zum frühen Mittelalter waren Griechisch und Latein die Fremdsprachen, die gebildete Schichten lernten. Ein *grammaticus* vermittelte das grammatische System, ein

litterator Lesen, Schreiben und Vortragen bzw. Hören und Verstehen und ein *rhetor* war zuständig für die Regeln der Rhetorik (Hüllen: 2005). Im Einflussbereich des westlichen Christentums bildete sich bis 1500 Latein als die gemeinsame Kultursprache heraus, wobei der Adelsstand sich nun auch der französischen Sprache durch das Literaturstudium zuwandte (Hüllen: 2005).

Bis zum 16. Jahrhundert folgte der klassische Grammatikunterricht einem deduktiven Ansatz, wobei die Herausbildung kognitiver Fähigkeiten das Ziel der Sprachbetrachtung war (Larsen-Freeman: 2000; Richards/Rodgers: 2006). Bei diesen sprachorientierten Ansätzen wurden die klassischen Sprachen nicht zur Beherrschung der gesprochenen Sprache erlernt, sondern hatten einen formal-bildenden Wert, bei dem die Auseinandersetzung mit Sprache das vorrangige Lernziel war (Hüllen: 2005).

Die Tatsache, dass der aufstrebende Stand der Stadtbürger durch ausländische Handelskontakte mit fremden Sprachen in Kontakt kam, führte dazu, dass ab dem späten 16. Jahrhundert Fremdsprachen beispielsweise an Universitäten und Bürgerschulen gelehrt wurden (Klippel: 1994, 45ff). Dabei wurde Grammatik in Form von Übungen in ganzen Sätzen vermittelt (Klippel: 1994, 86ff). Da das Bedürfnis nach dem praktischen Gebrauch der Sprachen stieg, wurden erste Gesprächsbücher entwickelt, die nur ein Minimum an Grammatik und dafür Dialoge zum Auswendiglernen enthielten (Klippel: 1994, 62ff).

Im 17. Jahrhundert verstärkte sich die Unterscheidung zwischen dem Erlernen von Fremdsprachen hinsichtlich der intellektuellen Bildung und dem praktischen Nutzen.

Die klassischen Sprachen galten der Allgemeinbildung und dem Studium der Antike (Klippel: 1994; Hüllen: 2005), wobei die eingesetzte Grammatik-Übersetzungsmethode (*grammar-translation method*) nicht der Anwendung der Sprache im Sinne eines Kommunikationsmittels diente, sondern die detaillierte Analyse von grammatischen Phänomenen und das Durchdringen fremder Sprachstrukturen zum Ziel hatte (Gnutzmann/Königs: 1995; Howatt: 2000). Beim Erlernen von neuen Sprachen wie Französisch oder Englisch wurden vor allem die Konversationsfähigkeit und die Erschließung literarischer Texte angestrebt, wobei Englisch für Handelsbeziehungen wichtig wurde (vgl. auch Klippel: 1994, 45ff).

Diese Unterscheidung hatte auch Auswirkungen auf didaktische und methodische Entscheidungen: Während das altsprachliche Studium weiterhin die Einsicht in grammatische Formen zum Ziel hatte, kam für die Volkssprachen die natürliche Lesebuchmethode auf, bei der Grammatik auf Grundlage von zusammenhängenden

Texten erschlossen werden sollte (Klippel: 1994, 62ff). Trotzdem waren auch hier mechanische Formenübungen beinhaltet.

Jede Sprache soll mehr durch Gebrauch als durch Regeln gelernt werden [...] Regeln sollen jedoch diesen praktischen Gebrauch unterstützen und festigen. (Comenius, übersetzt von Flitner: 1966, 149)³⁷

Somit blieb eine enge Verbindung zwischen der Sprachanwendung und der Sprachbetrachtung bestehen.³⁸

Langsam kam es zu einer Abkehr von deduktiv orientierten Methoden hin zu induktiven Vorgehensweisen, da vermehrt die Progression vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten oder die Berücksichtigung von Sprachlernprozessen in Anfänger-, Mittel- und Fortgeschrittenenstufen Einzug in fremdsprachliche Ansätze gefunden hatten (Hüllen: 2005).

Ein Paradigmenwechsel zeichnete sich durch die Reformbewegung im 19. Jahrhundert ab (Howatt: 2000). Induktive Ansätze, die den Schwerpunkt auf der Vermittlung gesprochener Sprache hatten, gewannen an Bedeutung. Dabei wurden erstmals die Belange der Lerner berücksichtigt, so dass Erschließungsmethoden zum Erlernen von Sprachregeln Einzug in die Fachdidaktik fanden (Larsen-Freeman: 2000; Richards/Rodgers: 2006): Pendergast entwickelte eine Art Lehrplan, in dem er bei der Vermittlung von grammatischen Themen Schwierigkeitsstufen bezüglich der Interferenzproblematik beachtete. Gouin (1880) stellte für ein erfolgreiches Sprachlernen den Sprachgebrauch im Kontextbezug in den Vordergrund, wobei die Vermittlung durch unterstützende Maßnahmen wie beispielsweise Gestik, Mimik oder Beispielsätze gefördert werden sollte. Sweet, Vietor und Passy gingen davon aus, dass die Fertigkeit des Sprechens vor den anderen Fertigkeiten vermittelt werden musste. Dabei sollten Wörter und Sätze im Kontext präsentiert und auf eine Übersetzung verzichtet werden. Die *Direkte Methode* sah von der Übersetzung der Fremd- in die Muttersprache weitgehend ab, da dies dem Sprachlernen im Sinne des Sprachgebrauchs als wenig förderlich angesehen wurde. Grammatische Inhalte wurden durch die Darstellung von Beispielsätzen illustriert und nicht durch Erklärung der Regel vermittelt (vgl. Howatt: 2000). Auch Howatt/Smith (2002, 10) beschreiben dieses Sprachlernen unter Berücksichtigung der Lernerbedürfnisse und der Einbeziehung des

³⁷ Vgl. auch Finkbeiner (1996, 52).

³⁸ Hüllen (2005) sieht zwar im Allgemeinen die Dominanz der Grammatik-Übersetzungsmethode, fordert aber eine differenzierte Betrachtungsweise im Hinblick auf den Einsatz im alt- bzw. neusprachlichen Unterricht.

sozialen Kontexts als „[...] the real innovation involved here was the focus on social life of the target culture (including history and geography, and its institutions, manners and customs) as a content for teaching.“

Trotz der neuen Ansätze setzte sich Englisch als Unterrichtsfach des modernen Fremdsprachenunterrichts in den bürgerlichen Stadtschulen nur langsam und zögerlich durch und wurde oft nur in Form von Privatunterricht angeboten (Klippel: 1994, 280).

Eine Weiterentwicklung der Direkten Methode stellt der Audiolingualismus dar (ab 1940), dessen Kernaussage „Speak the language and not about the language“ (Moulton: 1966) den Gebrauch der Sprache in den Vordergrund stellt.

Der Audiolingualismus greift den folgenden fremdsprachenerwerbstheoretischen Gedanken auf, bei dem die Schwierigkeiten, die Schüler beim Erlernen einer Fremdsprache haben, auf Unterschiede zwischen der Mutter- und der Fremdsprache zurückzuführen sind (Lado: 1957, 2):

We assume that the student who comes in contact with foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.

Diese nach Lado (1957) geschilderte Interferenzproblematik basiert auf der Annahme, dass das Erlernen einer Fremdsprache einen Gewöhnungsprozess darstellt, der den Vorstellungen des behavioristischen Ansatzes im Sinne eines mechanischen Lernens entspricht. Das Sprachenlernen im Unterricht war somit durch den Einfluss der behavioristischen Sichtweise geprägt: Übungen wurden in so genannten *pattern drills* dargeboten, die zur einer Habitualisierung hinsichtlich der Anwendung bestimmter Strukturen führen sollte. Dadurch traten Regelerklärungen bzw. die Analyse sprachlicher Strukturen in den Hintergrund (vgl. auch Howatt: 2000; Larsen-Freeman: 2000; Richards/Rodgers: 2006).

Bis heute findet man im Fremdsprachenunterricht Prinzipien dieser Methode, die als Faktoren für das erfolgreiche Erlernen von Sprachen gelten (Appel: 2009, 34):

Bis heute gültiger Ertrag dieser Entwicklungsphase des Fremdsprachenunterrichts sind eine fein abgestimmte Anordnung und Kontextualisierung neu einzuführender grammatischer Phänomene sowie Techniken einsprachiger Semantisierung.

Dieser Ansatz und die ihm zugrunde liegende Lerntheorie wurden Ende der 60er Jahre vermehrt kritisiert und durch den kommunikativen Ansatz verdrängt, der verschiedene

Fertigkeiten mit dem Sprachgebrauch integrativ verbindet (Gnutzmann/Königs: 1995, 13). Das Ziel des kommunikativen Ansatzes war die Entwicklung einer aktiven ‚Sprachgebrauchskompetenz‘ (Gnutzmann/Königs: 1995, 13) durch die Bereitstellung von Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht (Howatt: 2000). Die zunehmende Verbreitung des kommunikativen Ansatzes seit den 80er Jahren führte dabei in missverständlicher Weise zu der Ansicht, dass die Grammatikvermittlung zugunsten der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz unzweckmäßig und wenn möglich zu vermeiden sei (Gnutzmann/Königs: 1995, 13). In Untersuchungen ging man vermehrt der Frage nach, inwieweit die explizite Behandlung von Grammatik den Fremdsprachenerwerb fördert. Die bilinguale Methode nach Butzkamm (1980) sah hinsichtlich dieser Frage vor, dass - nach der Zeit der Ignorierung von Regelerklärungen (Gnutzmann/Königs: 1995) - in so genannten ‚kognitiven Stützphasen‘ der Lerner wieder Unterrichtsphasen einfordern konnte, die die bewusste Regelerarbeitung zuließen. Implizite bzw. induktive Vorgehensweisen, bei denen es keine Regelerklärungen gab, wurden mit expliziten Vorgehensweisen, d.h. Regelerklärungen, verglichen (vgl. beispielsweise Elek/Oskarsson: 1973; Shaffer: 1986; Green/Hecht: 1992; van Patten/Cadierno: 1993; Ellis: 2000; Schlak: 2003). Bei der impliziten Vorgehensweise wurde, im Sinne des Audiolingualismus, die Sprachstruktur durch induktive Verfahren vermittelt, wobei der Unterricht häufig in der Zielsprache stattfand und im Sinne der Habitualisierung *pattern drills* eingesetzt wurden. Bei der expliziten Methode kam es vermehrt zu Regelerklärungen unter Verwendung der Erstsprache (Elek/Oskarsson: 1973, 130). Elek/Oskarsson (1973) kamen zu dem Ergebnis, dass explizite Methoden effektiv im Hinblick auf das Erlernen einer Fremdsprache sind. Die Ergebnisse zeigten, dass der Verzicht auf die explizite Vermittlung von Grammatik aus lerntheoretischer und auch aus unterrichtspraktischer Sicht wenig sinnvoll war (Gnutzmann/Königs: 1995, 13).

Die dargestellten Inhalte haben gezeigt, dass Grammatikunterricht in den letzten Jahrhunderten ein Bereich war, der im Hinblick auf die Bedeutung des Spracherwerbs ein Feld für neue Ansätze und Paradigmenwechsel bot. Fachhistorische und fachdidaktische Überlegungen zeigen, dass man im wissenschaftlichen Bereich kontroverse Ansichten vertrat, bevor es in den 80er Jahren zu einer integrativen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts kam (Gnutzmann/Königs: 1995).

Beschäftigt man sich mit dem Erklären von Grammatik, ist man versucht im ersten Augenblick von einem deduktiv geprägten Unterrichtsarrangement, ähnlich dem zu Beginn vorgestellten Szenario des Lehrer Lämpels, auszugehen, das der dargestellten

fremdsprachenerwerbstheoretischen Entwicklung und der heutigen Auffassung von Grammatikunterricht widerspricht (vgl. Appel/Klippel: 2004). Welche fachdidaktischen Maximen und fremdsprachenerwerbstheoretischen Modelle sich hinter dem *Erklären* von Grammatik verbergen, soll anhand der vorliegenden Untersuchung analysiert werden.

3.2 Ansätze zur Grammatikvermittlung

Um herauszufinden, was aus fachwissenschaftlicher Sicht unter Erklären von Grammatik zu verstehen ist, werden im folgenden Kapitel fremdsprachendidaktische Ansätze zur Grammatikvermittlung vorgestellt und mit Erklären in Beziehung gebracht. Zu Beginn wird die explizite Grammatikvermittlung aus Sicht des Fremdsprachenlehrens dargestellt, bevor Ansätze zum Fremdsprachenlernen diskutiert werden.

3.2.1 *Erklären* im Fokus der Grammatikvermittlung

In der angelsächsischen Fachliteratur werden die Wörter *Erklären* und *Vermitteln* im Bezug auf fremdsprachlichen Grammatikunterricht häufig synonym verwendet. Die Bedeutung der Begriffe ergibt sich aus den jeweiligen Untersuchungen.

Sysoyev (1999) teilt die Vermittlung von Grammatik in drei Phasen auf und spricht in seiner Untersuchung von der *EEE-Methode* (*Exploring, Explaining, Expressing*), wobei es in der Phase der Erklärung (*Explaining*) zur Erarbeitung von Sprachregeln kommt, die durch die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülern ausgehandelt wird (vgl. Donato/Adair-Hauck: 1993).

Bei den Untersuchungen von Borg (1998a, 1999, 2001) zur Vermittlung von Grammatik bei Sprachschülern in Malta lassen sich Ähnlichkeiten zur Phaseneinteilung nach Sysoyev (1999) erkennen: Wenn es um die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln geht, werden diese Phasen als *outcomes* oder *metatalk* bezeichnet (Borg: 1998a, 165), d.h. das Unterrichtsgespräch richtet sich auf die Sprachbetrachtung, kommunikative Inhalte treten in den Hintergrund (vgl. auch Færch: 1986). Die grammatischen Regeln werden im Interaktionsprozess zwischen der Lehrperson und den Schülern erarbeitet (Borg: 1998a, 165).

Grammar rules were never simply given to students without any prior exploratory discussion [...].

Donato/Adair-Hauck (1993, 1994) weisen der Erarbeitung von Grammatikerklärungen ebenfalls prozessorientierte Merkmale zu, wobei sie der Rolle der Lehrkraft die Funktion des Moderators im Interaktionsprozess zukommen lassen (Donato/Adair-Hauck: 1993, 72).

[...] explanation can be a negotiated process in which the teacher plays a role in collaborative sense-making with the class.

Donato (1993) und Samuda (2001) sprechen in ihren Studien von *outcomes* (vgl. Borg: 1998a) oder *formal instruction*, wenn das Unterrichtsgespräch auf die Bewusstmachung von Sprachregeln gerichtet wird.

Eisenstein (1987) hat in ihrer Untersuchung zum Erklären von Grammatik verschiedene historische Grammatiklehrmethoden (vgl. Kapitel 3.1) in Verbindung mit dem Vorkommen und dem Stellenwert von Erklärungen dargestellt (vgl. Abb. 6). Dabei ordnet sie u.a. die drei Grammatiklehrmethoden *grammar-translation-method*, die Direkte Methode und den Audiolingualismus Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts (induktive bzw. deduktive Präsentation der Regel), Kognitivierungsprozesse (ja, nein), sprachliche Merkmale (abstrakte bzw. vereinfachte Regelerklärung), Dokumentationsmöglichkeiten (schriftlich, mündlich) und die Rolle des Erklärers (Lehrkraft, Schüler, Buch) zu.

Abbildung 6: Übersicht Grammatiklehrmethoden (Eisenstein: 1987, 285)

| | Conscious grammar explanation | Isolation of (rule of structure) | Deductive or inductive presentation | The "explainer" | Language type used for explanation | Oral or written explanation |
|-------------------------|-------------------------------------|--|--|------------------------|--|-----------------------------------|
| Grammar- translation | yes | yes | deductive | book and/or teacher | abstract | written |
| Direct method | yes or no | yes | inductive (if at all) | teacher (when done) | non-abstract | oral-written |
| Audio-lingual | yes or no | yes | inductive | teacher | example or non-abstract | oral-written |

In Bezug auf den modernen Fremdsprachenunterricht sind Grammatiklehrmethoden bzw. Erklärungen von Bedeutung, die einer induktiven Vorgehensweise folgen, die als Erklärer sowohl die Lehrperson als auch die Schüler zulässt, schriftliche und mündliche Erklärungen gestatten, die Sprachregeln im Sinne eines kommunikativ ausgerichteten Unterrichts vereinfacht darstellt und die Kognitivierung bzw. Bewusstmachung dieser Sprachregel nicht zwingend einfordert. Diese Definition einer Erklärung trifft so auf keine der von Eisenstein (1987) aufgeführten Lehrmethoden zu. Am ehesten lassen sich die Prinzipien der Direkten Methode und des Audiolingualismus (vgl. hierzu Kapitel 3.1) mit

einer Vorstellung von Erklären im modernen Fremdsprachenunterricht verbinden, wobei der behavioristische Grundgedanke überholt ist.

Trotzdem kann festgestellt werden, dass beide Ansätze die Fremdsprache als Kommunikationsmittel im Unterricht ansehen. Die dargestellten Gesichtspunkte stellen wesentliche Merkmale für Erklärungen in einem kommunikativ geprägten Fremdsprachenunterricht dar und können die Voraussetzung für ein ‚gutes‘ Erklären sein.

Die oben aufgeführten Studien zeigen, dass in der angelsächsischen Literatur und in ihrer fachdidaktischen Diskussion das Erklären (*explaining*) mit Vermitteln von Wissen gleichgesetzt wird. Eine Abgrenzung zu anderen Handlungsmustern findet nicht statt. Das Wort Erklären wird in *weitem Sinne* verwendet (vgl. Kapitel 2.2.1), d.h. es umfasst eine Reihe von Handlungsmustern, wie beispielsweise das Beschreiben, Instruieren oder auch das Erklären in engerem Sinn (Donato/Adair-Hauck: 1993; Borg: 1998a; Sysojev: 1999).

Die Verwendung des Wortes *explain* taucht vor allem in Untersuchungen auf, in denen es um Wortschatz- oder Grammatikvermittlung im Unterricht geht. Inhaltlich beschäftigen sich diese Beiträge mit Kognitivierungsprozessen im Grammatikunterricht bzw. der Sprachbetrachtung und Regelformulierung (East: 1992; Donato/Adair-Hauck: 1994; Borg: 1998a) sowie mit *form-focused instructions* (Doughty/Williams: 2005).

In den folgenden Kapiteln werden daher Ansätze zur Grammatikvermittlung im Sinne der Sprachbetrachtung näher analysiert, um aus diesen Aussagen den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie fachwissenschaftlich eingrenzen zu können.

3.2.2 Sprachliche Handlungsmuster im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden werden sprachliche Handlungsmuster vorgestellt, die für das Erklären von Grammatik im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind. Zu Beginn werden allgemeine Handlungsmuster aufgezeigt, die typische Strukturen des institutionalisierten Unterrichtsdiskurses darstellen. Anschließend werden diese Handlungsmuster unter dem Aspekt der Grammatikvermittlung diskutiert. Dabei werden der Einsatz von *communication units* und der von reparativen Aushandlungsprozessen und *korrektiven* feedbacks im Erklärprozess näher betrachtet.

3.2.2.1 Allgemeine Handlungsmuster

Der institutionalisierte Unterrichtsdiskurs im Fremdsprachenunterricht kann nicht mit dem alltäglichen Handeln verglichen werden. In der Regel kennt der Fragende den *propositionalen Gehalt* (Rehbein: 1984a) im alltäglichen Handeln nicht, während bei Fragen im Unterricht die fragende Lehrkraft und oft auch der antwortende Schüler die Antwort schon vorher wissen. Die Lehrerfrage hat somit meist die Funktion der Elizitierung fremdsprachlicher Äußerungen, da der Erwerb der Sprache im Vordergrund des Interesses steht (vgl. Ellis: 2008). Dabei greift die Lehrperson auf bereits bekanntes Wissen zurück, d.h. die passenden fremdsprachlichen Mittel wurden zuvor erarbeitet oder eingeübt, um die spätere Verbalisierung zu ermöglichen. Diese ‚Verschiebung der Äußerungsillokution‘ bezeichnet Rehbein (1984a, 13) als *illokutives Paradox*. Rehbein gibt dafür folgendes Beispiel an:

Wenn beispielsweise ein Kunde im alltäglichen Handeln auf dem Markt fragt, wie viel ein Kilo Granny Smith kostet, kennt er den Preis noch nicht. Mit dem Handlungsmuster der Frage möchte er seine Wissenslücke schließen. Proposition und Illokution seiner Frage stehen in einem bestimmten zweckbestimmten Verhältnis beim Wissenserwerb. In der Antwort wird ihm das erfragte Wissen als für ihn neues Wissen vermittelt.

Im Fremdsprachenunterricht geht es um die Vermittlung und den Erwerb bestimmter fremdsprachlicher Mittel mit dem Ziel, kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fördern (Ellis: 1999; 2006; 2008). Dabei wird in einer zunächst hypothetisch angenommenen Situation eine Handlung simuliert, die später eine reale Wissenslücke schließen kann (Rehbein: 1984a). Die Frage im Unterricht dient dazu, einen in der Regel bekannten Sachverhalt mit den neuen fremdsprachlichen Mitteln zu verbalisieren. Die Illokution im Fremdsprachenunterricht ist darauf gerichtet, dass der Lernende in der Antwort zeigt, dass er die fremdsprachlichen Mittel korrekt verwenden kann (Seedhouse: 2004; Ellis: 2006). Die Äußerungsseite selbst steht im Vordergrund des Handelns.

Besonders charakteristisch für den Fremdsprachenunterricht ist das Insistieren der Lehrperson auf einer Äußerung im ganzen Satz. Wenn ein Lerner eine Äußerung schließlich in Satzteilen verbalisiert hat, wird er oft aufgefordert, die einzelnen Teile in einem ganzen Satz zu verbalisieren. Dabei zeigt sich dann häufig, dass der Sprecher die ersten Teile seiner Äußerung nicht mehr kennt. Gerade in dieser Wiederholung bereits verbalisierten Wissens zeigt sich das *illokutive Paradox* des Fremdsprachenunterrichts besonders deutlich (Rehbein: 1984a), da die Kommunikation selbst wenig Bedeutung im Diskurs hat.

Letztendlich geht es im alltäglichen Handeln darum, etwas erfahren zu wollen (im oben dargestellten Beispiel den Preis), um eine Wissenslücke zu schließen. Im Fremdsprachenunterricht geht es aber vielmehr darum, bereits vorhandenes Wissen in der Fremdsprache sagen zu können (im Beispiel der bekannte Preis).

3.2.2.2 Handlungsmuster im Grammatikunterricht

Færch (1985) untersucht für den Grammatikunterricht (Deutsch- bzw. Englischunterricht an dänischen Gymnasien) Phänomene, die er in seiner Studie als *meta talk* bezeichnet. Hierunter versteht Færch die Diskursphasen, bei denen in der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülern die Fremdsprache selbst im Vordergrund steht und weniger der Kommunikationsinhalt.

Innerhalb dieser Diskursphasen untersucht Færch (1986) die unterrichtliche Thematisierung von fremdsprachlichen Regeln und die Verwendung von lehrerformulierten Faustregeln im Fremdsprachenunterricht. Dabei teilt er eine typische *grammar sequence* in vier Schritte ein (Færch 1986, 132):

1. *Problem formulation*: Initiierung der Sequenz (lehrer- oder schülerseitig)
2. *Induction*: Unterrichtsgespräch wird vom Lehrer auf Regelformulierung durch Schüler gelenkt.
3. *Rule formulation*: Formulierung der Regel (Schüler, Lehrer oder Wiederholung durch Lehrer)
4. *Exemplification*: sprachliche Beispiele zur Illustration der Regel

Im ersten Schritt, der *problem formulation*, wird eine Sequenz initiiert, mit der Intention eine Sprachregel zu formulieren. An dieser Stelle geht es beispielsweise um die Frage nach der Bildung oder der Funktion einer Sprachregel. Dieses Problem kann sowohl durch die Lehrperson als auch durch die Schüler aufgeworfen werden. Lehrerinitiierte *problem formulations* sind beispielsweise direkte Nachfragen zu expliziten Grammatikregeln, die sich entweder aus dem unterrichtlichen Kontext ergeben oder aber geplant vermittelt werden. Dabei stellt die erste Variante eher eine Vorgehensweise im Sinne eines *focus-on-form* Ansatzes dar (vgl. Long: 1991; Sheen: 2002; Doughty/Williams: 2005; Ellis: 2006), die zweite Variante spiegelt den Grundgedanken eines *focus-on-forms* Ansatzes wider (vgl. hierzu Kapitel 3.2.5). Gezielte Schülernachfragen oder Schülerfehler (vgl. Varonis/Gass: 1985; Landolfi: 1989, 1990; Lightbown/Spada: 1990; Muranoi: 2000) können zu direkten bzw. indirekten schülerinitiierten *problem formulations* führen, die in einen zweiten Schritt, der *induction* münden. Solche Interaktionsprozesse sind Bestandteile von reparativen Aushandlungsprozessen, die nachfolgend in diesem Kapitel dargestellt werden.

Die *induction* schließt sich unmittelbar an die *problem formulation* an. Nachdem im ersten Schritt die Frage zu einer speziellen Sprachregel aufgeworfen wurde, lenkt die Lehrperson im zweiten Schritt die Unterrichtskommunikation auf metasprachliche Inhalte. Dabei leitet sie die Konversation so an, dass die Schüler eine Sprachregel selbst formulieren sollen (Donato/Adair-Hauck: 1993, 1994).

Durch diesen diskursiven Austausch zwischen Lehrkraft und Schülern kommt es schließlich zur *rule formulation*, einem dritten Schritt, in dem letztendlich eine Regel formuliert wird. Dies geschieht bestenfalls durch die Schüler oder die Lehrkraft wiederholt oder reformuliert die Sprachregel nochmals.

Bei der *exemplification* versucht die Lehrkraft die erarbeitete Regel anhand von Beispielsätzen zu illustrieren (vgl. Kiel: 1999; Vogt: 2006). Laut Færch (1986, 132) hat dieser Schritt in erster Linie die Funktion sicherzustellen, dass die Schüler die erarbeitete Sprachregel verstanden haben. In diesem letzten Schritt spielt das bis dato erarbeitete explizite Wissen, nämlich die Sprachregel und Präsentation der Regel anhand von Beispielen, eine Rolle.

Færch (1986) konnte auch beobachten, dass sich in einigen Unterrichtsstunden direkt an eine *problem formulation* die *rule formulation* anschloss, ohne dass es zu einem sprachlichen Aushandlungsprozess (*induction*) kam oder Beispielsätze eingesetzt wurden (*exemplification*). Daher sind die Schritte *induction* und *exemplification* laut Færch (1986) optional. Færch (1986) gibt keine Gründe dafür an, warum es zu einer Verkürzung der *grammar sequence* kommt. Anhand des vorliegenden Datenkorpus' kann nur vermutet werden, dass zeitliche Faktoren hierbei eine Rolle spielen (vgl. hierzu Kapitel 5.7.2).

3.2.2.3 Der Einsatz von *Communication Units* im Unterricht

Foster/Otha (2005) untersuchten Bedeutungsaushandlungen im Fremdsprachenunterricht sowohl aus kognitiver als auch aus soziokultureller Perspektive. Dabei beziehen sie sich auf Long (1980), der zwischen modifizierter Interaktion und modifiziertem *input* unterscheidet. Unter modifiziertem *input* versteht Long (1983) den typischen *foreigner talk*, d.h. die Konversation zwischen Muttersprachler und Nichtmuttersprachler.

Die modifizierte Interaktion bezieht sich nach Longs Konzept auf sprachliche Strukturen, die bereits von Pica/Holliday/Lewis/Morgenthaler (1989, 72) als so genannte *communication units* (*c-units*) erfasst werden. Bei der Operationalisierung dieser *c-units* in so genannte *negotiation moves* wurde auf die Definition von Chaudron (1988, 45) zurückgegriffen.

clarification request:

A request for further information from an interlocutor about previous utterances;

comprehension check:

the speaker's query of the interlocutor(s) as to whether or not they have understood the speaker previous utterance(s);

confirmation check:

the speaker's query as to whether or not the speaker's (expressed) understanding of the interlocutor's meaning is correct.

Das verständnisprüfende Nachfragen (*comprehension check*) wird durch einen Sprecher initiiert, um festzustellen, ob sein Gesprächspartner die zuvor getätigte Äußerung verstanden hat oder nicht (Foster/Otha: 2005, 410). Dies kann durch *tag questions* (z.B. *that's your daughter, isn't it?*), die Wiederholung der zuvor geäußerten Aussage (z.B. *the house over there. Can you see it, the house over there?*) oder durch die explizite Nachfrage (z.B. *do you understand?*) im Zusammenhang mit steigender Intonation geschehen (Foster/Otha: 2005, 410).

Das bestätigungssuchende Nachfragen (*confirmation check*) stellt eine Äußerung aus Sicht des Zuhörers dar, der sicherstellen will, ob er die vom Sprecher zuvor geäußerte Aussage richtig verstanden hat oder nicht. Dabei bedient er sich der Wiederholung von Satzteilen mit oder ohne *tag question* der zuvor gemachten Äußerung (z.B. *S1: It's a man. S2: A man? oder S2: A man, right?*) mit steigender Intonation. Die Bestätigung erfährt er von seinem Gegenüber durch entsprechende verbale oder nonverbale Äußerungen (z.B. *S1: yes, mhm'; nickt mit dem Kopf*).

Beim bedeutungsklärenden Nachfragen (*clarification request*) fordert der Gesprächspartner von seinem Gegenüber weitere Informationen zur zuvor getätigten Äußerung ein. Dies geschieht durch die Formulierung von *wh-questions* oder *yes/no questions*. Dieses Nachfragen führt dazu, dass der zuvor getätigten Äußerung entweder zusätzliche Informationen hinzugefügt werden müssen (z.B. *what do you mean by saying it was recently?*) oder dass bereits gegebene Informationen wiederholt werden sollen (z.B. *S2: You meant that man? S1: No, that one*).

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass diese Interaktionsformen des bedeutungsklärenden (*clarification check*), verständnisprüfenden (*comprehension check*) und des bestätigungssuchenden Nachfragens (*confirmation check*) dazu beitragen, kommunikative Probleme, die z.B. auch in Unterrichtsgesprächen auftreten können, zu lösen (Eckerth: 2002).

Auch beim Erklären von Grammatik kann es zu Verständigungsschwierigkeiten, beispielsweise durch Schülerfehler oder das Nicht-Verstehen der zu vermittelnden Inhalte seitens der Schüler, kommen. Diesen Unterbrechungen im Erklärprozess kann die

Lehrperson durch den Einsatz der *c-units* begegnen, um den Erklärprozess fortsetzen zu können. Aber auch im Hinblick auf Unterrichtsabschnitte, bei denen es der Lehrperson um das Verständnissichern der erklärbedürftigen Inhalte geht, ist es möglich, dass solche Kommunikationsstrategien eingesetzt werden.

Die Verwendung solcher bedeutungsklärenden, verständnisprüfenden oder bestätigungssuchenden Nachfragen wird innerhalb eines gelenkten Grammatikunterrichts aller Wahrscheinlichkeit weniger auf Schülerseite und verstärkt bei lehrerseitigen Äußerungen zu finden sein.

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist die Frage interessant, wann die Lehrperson diese Bedeutungsaushandlungen einsetzt, um beispielsweise ihren *input* zu unterstützen. Weiter stellt sich die Frage, ob sich auch Schüler dieser Interaktionsmuster bedienen, um den Informationsaustausch zwischen Schüler und der Lehrperson zu sichern.³⁹

3.2.2.4 Reporative Aushandlungsprozesse

Varonis/Gass (1985) haben ein Diskursmodell entwickelt, mit dem Bedeutungsaushandlungen in Gesprächen eher aus Sicht der Mikroebene analysiert werden können.⁴⁰ Auch sie beziehen sich auf die in diesem Kapitel vorgestellten Grundlagen zur Bedeutungsaushandlung nach Long (1980; 1983), wie beispielsweise Ausprägungen der Klärungsnachfragen oder Bestätigungsnachfragen. In ihrer Untersuchung stehen Gesprächsausschnitte im Vordergrund, die Störungen im Kommunikationsablauf und die damit einhergehende Funktion eines so genannten *triggers* aufzeigen. Dabei handelt es sich um einen Auslöser, der den Teil der Äußerung im Gespräch aufzeigt, der zu Verständnisschwierigkeiten führt. Der Indikator (*indicator*) bezieht sich auf die Äußerung des Zuhörers, die anzeigt, dass etwas nicht verstanden wurde. Darauf folgen die Antwort des Sprechers, sowie eine Reaktion des Zuhörers auf diese Antwort,⁴¹ wobei die Reaktion des Zuhörers optional ist. Der Auslöser kann dabei in jedem Teil der Äußerung des Sprechers liegen und wird erst im Nachhinein durch den Indikator (*indicator*) vom Zuhörer

³⁹ Pica/Doughty (1985) stellten bereits fest, dass Schülern im Fremdsprachenunterricht nur in geringem Maße Gelegenheiten für Bedeutungsaushandlungen geboten wurden. Dabei wird vor allem der einseitige Informationsaustausch (vom Lehrenden zum Schüler) bemängelt.

⁴⁰ Bei der Untersuchung handelt es sich um Gespräche zwischen Muttersprachlern (NS) und Nichtmuttersprachlern (NNS), die für diese Untersuchung weniger relevant sind, da im Fremdsprachenunterricht an staatlichen Schulen meist eine nichtmuttersprachliche Konstellation (Lehrer als NNS, Schüler als NNS) vorliegt. Die Ergebnisse der Studie sind jedoch für die Analyse der vorliegenden Daten (Grammatikstunden) von Interesse.

⁴¹ Der Zuhörer ist in diesem Fall der Muttersprachler, der Sprecher ist der Nichtmuttersprachler.

als solcher definiert. Diese Sequenz aus Auslöser (*trigger*), Indikator (*indicator*), Antwort (*reply*) und Reaktion (*reaction*) wird bei Varonis/Gass (1985) als *pushdown-Sequenz* bezeichnet, da das ursprüngliche Gespräch durch eine solche Sequenz unterbrochen bzw. zurückgeworfen wird und zunächst nicht in der beabsichtigten Weise fortgesetzt werden kann.⁴²

Während der oben vorgestellte Ansatz von Varonis/Gass (1985) den Diskursverlauf reparativer Aushandlungen beschreibt, hat van Lier (1988), ähnlich wie Long (1980, 1983), Chaudron (1988) oder später auch Foster/Otha (2005) Interaktionsformen kategorisiert. Dabei unterscheidet Van Lier (1988) zwischen zwei Arten von reparativen Aushandlungen im Fremdsprachenunterricht, welche von ihm als Gesprächsreparaturen bzw. didaktisch motivierte Reparaturen bezeichnet werden. Diese Formen haben jeweils unterschiedliche Funktionen.

Bei der Gesprächsreparatur stehen so genannte Bedeutungsaushandlungen im Vordergrund, d.h. die Interaktanten versuchen, ein Verständigungsproblem, das zu einer Störung oder eventuell zu einem ‚Zusammenbruch ihrer Kommunikation‘ führt (vgl. Varonis/Gass: 1985, 72; Blex: 2002) zu lösen, um wieder ein gegenseitiges Verstehen herzustellen.

Hingegen geht es bei einer didaktisch motivierten Reparatur um die Aushandlung von sprachlichen Formen, wie beispielsweise um die Verwendung der korrekten syntaktischen Struktur. Das korrektive *feedback* durch die Lehrperson soll den Schüler somit zu einer fremdinitiierten Selbstreparatur anregen (Seedhouse: 2004; Ellis: 2008). Didaktisch motivierte Reparaturen gehen somit über das reine Verstehen - das Ziel von Bedeutungsaushandlungen - hinaus und implizieren grammatische Korrektheit.⁴³

Bei der Vermittlung von Grammatik kommt es zu Schüleraussagen, die syntaktische Fehler enthalten und die die Lehrperson verbessert wissen will. Bei Grammatikeinführungsstunden handelt es sich um didaktisch motivierte Reparaturen (van Lier: 1988), da sich der Interaktionsprozess mit der Aushandlung von sprachlich korrekten Formen beschäftigt und weniger mit Verständigungsproblemen, die sich aufgrund einer Kommunikationsstörung ergeben. D.h. es ist davon auszugehen, dass die Lehrperson die

⁴² Im Gegensatz zu Varonis/Gass (1985) betrachten Day/Chenoweth/Chun/Lupescu (1984) diese sogenannte Pushdown-Sequenz nicht als Unterbrechung des linearen Gesprächsflusses, sondern als Teil dieses Gesprächsflusses, da eine solche Sequenz ihrer Meinung nach dazu beiträgt, den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten und sogar noch zu verbessern (vgl. auch Schwab 2009).

⁴³ Vgl. auch die Untersuchung zu Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht von Blex (2002).

Schülerantworten inhaltlich versteht, jedoch eine inkorrekte Verwendung der Sprachregel nicht dulden wird und diese verbessert haben will. Diese Reparatursequenz kann eine Grammatikerklärung auslösen, da die Lehrperson aufgrund des Schülerfehlers die richtige Sprachregel nochmals erklärt bekommen möchte. Auch Appel (2000, 220) stellt fest, dass Erklären neben der Einführung von Grammatik auch als eine Fähigkeit zu verstehen ist, [...] auf Fragen oder Fehler von SchülerInnen sofort sachlich und didaktisch angemessen reagieren zu können.“ Daher ist es für die vorliegende Untersuchung interessant, welche *trigger* (Varonis/Gass: 1985) eine Unterbrechung im Erklärprozess auslösen und wie die Lehrkraft darauf reagiert. Solche möglichen Interaktionsstrategien werden im Folgenden dargestellt.

3.2.2.5 Korrektive *feedbacks* in Reparatursequenzen

Kommt es zu einer Schüleraussage, die eine sprachlich inkorrekte Form beinhaltet, hat die Lehrkraft verschiedene Möglichkeiten, eine Korrektur beim Schüler anzuleiten.

Muranoi (2000) beschäftigt sich mit den Auswirkungen von korrektivem *feedback* in Bezug auf die Vermittlung von bestimmten und unbestimmten Artikeln im Englischen. Dabei stellt Muranoi fest, dass es sich bei den beobachteten korrektiven *feedbacks* um Klärungsnachfragen im Sinne von *clarification requests* (vgl. auch Foster/Otha: 2005, 420) und um *recasts* handelt.

Recasts stellen nach Ellis/Basturkmen/Loewen (2002, 423) die Reformulierung einer vom Schüler getätigten Äußerung dar. Diese Reformulierung wird durch die Lehrperson ausgeführt und kann entweder die ganze Äußerung betreffen oder nur Teilaussagen der Äußerung beinhalten. Dabei wird beispielsweise die vom Schüler getätigte Äußerung im Hinblick auf syntaktische Fehler korrigiert, der kontextuelle Hintergrund aber beibehalten. Seedhouse (2004, 238) gibt hierfür folgendes Beispiel an:⁴⁴

Abbildung 7: Auszug aus Transkriptbeispiel 6.3, Seedhouse (2004, 238)

| | | |
|---|----|---------------------------------------|
| 4 | L: | yeah, boy get surprised all the time. |
| 5 | T: | yes, he was surprised [...] |

Anm.: L: Learner T: Teacher

⁴⁴ Die ausführliche Analyse des Unterrichtsausschnittes kann Seedhouse (2004, 238) entnommen werden.

Das von der Lehrkraft gegebene korrektive *feedback*, im Beispiel bei Seedhouse als *recast* in Zeile 5 (Hervorhebung der Autorin), bezeichnet Muranoi (2000) als eine Verstärkung der Interaktion (*interaction enhancement*) zwischen Lehrperson und Lerner. Die Lehrperson verfolgt dabei das Ziel, die Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachlichen Formen zu lenken, die vom Lerner zuvor inkorrekt verwendet wurden. Der Lerner soll im Idealfall über diese Interaktion dazu veranlasst werden, seine fehlerhafte Äußerung zu verbessern (vgl. auch Ellis: 2002).

Eine Untersuchung von Koshik (2002) zur fremdinitiierten Selbstreparatur bei Fremdsprachenlernern zeigt, dass gerade Reparatursequenzen eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen. Auf Grundlage der Konversationsanalyse untersucht Koshik (2002), welche Praktiken und Interaktionsstrategien Lehrkräfte einsetzen, um Korrekturen beim Schüler anzuleiten. Dabei stellt sie fest, dass so genannte *designedly incomplete utterances* (DIU), d.h. von der Lehrkraft bewusst konstruierte unvollständige Äußerungen getätigt werden, um die Schüler auf die Fehlerstelle zu fokussieren. Hadley (1993, 23) nennt diese Technik *pinpointing*, die eingesetzt werden kann, um „[...] to elicit student self-correction of errors during oral activities that focus on grammatical accuracy.“

Folgende zwei Unterrichtsausschnitte sollen eine DIU illustrieren (Koshik: 2002, 296):⁴⁵

Abbildung 8: Auszug aus Transkriptbeispiel (9), Koshik (2002, 296)

172 TJ: whatju just say?=bysta:n=
 173 ST: =ders
 174 TJ: right

Anm.: ST: Student TJ: Teacher

Abbildung 9: vereinfachter Auszug aus Transkriptbeispiel (13), Koshik (2002, 300)

120 TJ: [...] it's what's called uh uh
 121 ((TJ hits desk twice with hand))
 122 ST: past?
 123 TJ: y it's simple past [...]

Anm.: ST: Student TJ: Teacher

Während sich Varonis/Gass (1985) mit einem *trigger*, d.h. mit einem Auslöser beschäftigen, der einen Indikator (*indicator*) für eine Gesprächsstörung darstellt, untersucht Koshik (2002) die darauf folgende Reaktion (*reply* bei Varonis/Gass: 1985) durch die Lehrperson, nämlich

⁴⁵ Die ausführliche Analyse der Unterrichtsausschnitte kann Koshik (2002, 296ff) entnommen werden.

die *designedly incomplete utterance*, die einem *trigger* folgen kann und eine konstruierte unvollständige Äußerung auslöst.

Koshik (2002) unterscheidet dabei in drei verschiedene Äußerungstypen: Unvollständige Äußerungen, die die Korrektur von vorgetragenen schriftlichen Texten anleiten sollen, solche bei denen mündliche Schüleraussagen korrekt wiederholt werden und letztendlich DIU, bei denen mündliche Schüleräußerungen durch zusätzliche Informationen erweitert werden sollen.⁴⁶

Beim Erklären von Grammatik im Fremdsprachenunterricht kann es zu Schüleräußerungen kommen, die eine fehlerhafte Verwendung der vermittelten Tempora enthalten. Diese Fehler stellen Störungen im Erklärprozess dar, denen die Lehrperson begegnen muss. Somit sind didaktisch motivierte reparative Aushandlungen (vgl. van Lier: 1988) Bestandteile innerhalb des Erklärprozesses, denen die Lehrperson durch den Einsatz der vorgestellten *c-units* oder von korrektiven *feedbacks* begegnen kann.

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung sind die von der Lehrperson konstruierten unvollständigen Äußerungen (DIU) im mündlichen Bereich von Bedeutung. Im Sinne von Hadley (1993, 23) und Koshik (2002, 290) können dabei Techniken wie *pinpointing* oder DIU eingesetzt werden, sowohl um Schüleraussagen zu korrigieren als auch um zusätzliche Informationen zu erhalten. Inwieweit diese im Datenkorpus zum Tragen kommen, soll in der vorliegenden Untersuchung analysiert werden (vgl. hierzu Kapitel 5).

3.2.3 Fremdsprachenerwerbstheoretische Ansätze und instruiertes Grammatiklernen

3.2.3.1 Überblick

Sowohl die fachdidaktische als auch die fachwissenschaftliche Literatur beschäftigt sich mit der Frage der Grammatikvermittlung: Während sich fachdidaktische Ansätze mit methodischen Vorgehensweisen der Grammatikvermittlung auseinandersetzen (u.a. Kieweg: 1996; Hecht/Waas: 1998; von Ziegeler: 1998; Schlak: 1999a, 1999b, 2003; Haß: 2006), untersucht die Fremdsprachenerwerbsforschung, inwieweit das Vermitteln von Grammatik für den Spracherwerb hilfreich ist. Dabei reichen die Sichtweisen von der so

⁴⁶ Transkriptausschnitte, die die drei Typen von DIU illustrieren, können der Untersuchung von Koshik (2002) entnommen werden.

genannten *non-interface-position* (u.a. exemplarisch hierfür Krashen: 1982, 1985) bis hin zur *interface-position* (u.a. Schmidt: 1993, 1995; Gass: 1997; DeKeyser: 1998; Toenshoff: 1999; Ellis: 2008; Gass/Selinker: 2008; vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.4.1). Die erste Variante geht davon aus, dass erlerntes,⁴⁷ explizites Wissen (z.B. im Unterricht vermittelte Grammatikregeln) nicht in ein erworbenes, implizites Wissen (z.B. die unbewusste Verwendung der Regel bei der Sprachproduktion) umgewandelt werden kann.⁴⁸

Gass (1997, 1) merkte als eine Vertreterin der *interface-position* an, dass das Vorhandensein ‚irgendeiner Sorte‘⁴⁹ von *input* das wichtigste Konzept ist, um das Lernen einer Fremdsprache erklären zu können (Gass, 1997, 1):

In fact, no model of second language acquisition does not avail itself of input in trying to explain how learners create second language grammar.

Wenn es um den *input* im Fremdsprachenerwerb geht, wird dieser Begriff im Weiteren unter dem Aspekt der expliziten Grammatikvermittlung dargestellt. Dabei wird neben Gass (1997; Gass/Selinker: 2008) der Ansatz von Schmidt (1995) diskutiert.

Obwohl beide Modelle den Fremdsprachenerwerb aus Lernericht darstellen, d.h. den individuellen Lernprozess beschreiben, sind diese Ansätze aus Sicht des Fremdsprachenlehrens ebenfalls interessant. Diese Modelle beschreiben das Erlernen von Fremdsprachen als einen mehrstufigen Prozess, der *input* in eine Form von *output* umwandelt. Hierbei ist die Tatsache von Bedeutung, dass die Lehrperson den Erklärprozess auf ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen ausrichtet, d.h. sie wird versuchen, durch interaktionale und didaktisch-methodische Vorgehensweisen die Grammatikinhalt in der Form zu erklären, von der sie ausgeht, dass die von Gass (1997; Gass/Selinker: 2008) und Schmidt (1995) beschriebenen Stufen des Fremdsprachenerwerbs in Gang gesetzt werden. Daher werden nachfolgend die beiden Modelle von Gass (1997) und Schmidt (1995) unter einer lehrperspektivischen Fragestellung vorgestellt und analysiert.

⁴⁷ Die Begriffe Lernen (*learning*) und Erwerben (*acquisition*) werden hier in Anlehnung an die Unterscheidung nach Krashen (1985) verwendet (vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.3.1). Ansonsten werden diese im Verlauf der Untersuchung weitgehend synonym verwendet.

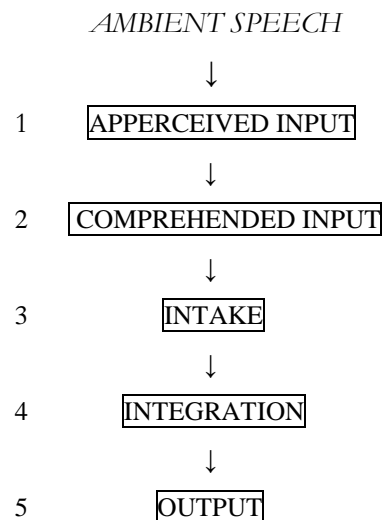
⁴⁸ Weitere Ausführungen und Literatur zur Diskussion um die (*non*)-*interface-position* können dem Kapitel 3.2.3.1 entnommen werden; vgl. auch Schlak (1999a).

⁴⁹ *Input* wird in den verschiedenen Theorien zur Fremdsprachenerwerbsforschung (u.a. Krashen: 1985; van Patten: 1995) unterschiedlich definiert. Zu einer ausführlichen Abhandlung siehe Gass (1997).

3.2.3.2 *Model of Second Language Acquisition nach Gass*

Das fremdsprachenerwerbstheoretische Modell von Gass (1997; Gass/Selinker: 2008) beinhaltet folgende fünf Stufen, die einen von außen gegebenen *input* in einen *output* umwandeln.

Abbildung 10: *Model of Second Language Acquisition nach Gass (1997)*



Obwohl das Modell von Gass (1997) bzw. Gass/Selinker (2008) nicht für didaktische Zwecke konstruiert wurde soll es im Folgenden auf die Sichtweise des instruierten Lernens übertragen werden.

Die *ambient speech* stellt die Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen dar. Aus der Sichtweise des instruierten Lernens werden die Lerner zu Beginn eines von der Lehrkraft geplanten Vermittlungsszenarios der Fremdsprache ausgesetzt. Der von der Lehrperson ausgewählte Kontext stellt die fremdsprachliche Rahmenhandlung dar, welche später die Funktion hat, die Sprachregel zu illustrieren. Die vom Schüler registrierten Informationen unterliegen dabei individuellen Lernprozessen und -voraussetzungen (z.B. Aufmerksamkeit, Konzentrationsvermögen, Lernniveau, Leistungsgrad).

Wenn beispielsweise die Lehrperson zur Darbietung des *going to futures* den Schülern zu Beginn der Unterrichtsstunde ihre Wochenendpläne präsentiert, nehmen die Schüler nicht alle dargebotenen Phänomene auf: Manche Informationen - seien diese semantischer, lexikalischer oder grammatischer Art - werden vom Schüler bewusst registriert, manche aber auch nicht.

Die erste Stufe des Fremdsprachenerwerbs stellt bei Gass (1997; Gass/Selinker: 2008) der *apperceived input*, der vom Schüler bewusst wahrgenommene *input* dar. Dieser Aspekt ist für das Erlernen der Sprache notwendig, da ein sprachliches Phänomen, das gelernt werden soll, als solches auch erkannt werden muss (bei Schmidt: 1995 *noticing*).

Diese Fokussierung auf ein grammatisches Phänomen kann durch die Hervorhebung des linguistischen Sachverhaltes geschehen (z.B. durch sprachliche Wiederholungen), durch die Berücksichtigung der affektiven Gesichtspunkte der Schüler (z.B. motivationale Aspekte) oder durch das Einbeziehen des Vorwissens der Schüler (z.B. sprachliches Wissen zu L1 bzw. L2; Weltwissen). Ziel ist es, die Aufmerksamkeit der Lerner auf das sprachliche Phänomen zu lenken. Exemplarisch soll die Vermittlung des *going to futures* ein solches Vorgehen aufzeigen. Die Lehrperson (A) stellt zu Beginn der Stunde Wochenendaktivitäten anhand der fiktiven Person Joey vor.

Trskrpt 4: Einführung *going to future*, Kontextualisierung ((A) 12/06) (03.41)

- 1 L maybe he is going to go skiing(-)he is going to go
- 2 skiing (12.0) this is one option(-)he is going to
((schreibt "he is going to go skiing" an die Tafel))
- 3 go skiing maybe or he is going to climb a house
- 4 (3.0) he is going to climb up a house we don't know
((hängt Bild 5 Wolkenkratzer an Tafel))

Der Transkriptausschnitt zeigt, dass die Lehrperson das sprachliche Phänomen des *going to futures* anhand von zwei verschiedenen Sätzen in Zeile 1 (he is going to go skiing) bzw. in Zeile 4 (he is going to climb up a house) darbietet. Aus der Lehrperspektive versucht die Lehrperson bei den Schülern einen *apperceived input* durch die Hervorhebung des linguistischen Sachverhaltes anzuregen. Dabei bedient sie sich verschiedener verbaler und nonverbaler Techniken: Zum einen versucht sie die Aufmerksamkeit der Schüler durch die dreimalige Wiederholung des Satzes (he is going to go skiing) in den Zeilen 1 bis 3 auf das sprachliche Phänomen zu lenken, zum anderen visualisiert sie ihre verbale Interaktion, indem sie den vorgestellten Satz an der Tafel in Zeile 2 schriftlich dokumentiert (schreibt "he is going to go skiing" an die Tafel). Dabei verstärkt sie ihre nonverbale Interaktion durch das Unterstreichen von linguistisch relevanten Satzteilen in verschiedenen Farben an der Tafel, wie der folgende Transkriptausschnitt in Zeile 3 zeigt:

Trskrpt 5: Einführung *going to future*, Kontextualisierung ((A) 12/06) (11.01)

- 1 S1 he isn't going to drive his car but he is going to
 2 fly his plane
 3 L very good (3.0) anastasia
 ((unterstreicht an der Tafel am Satz 1 „is“ in ROT, „going to“ in GELB))

Beide Transkriptausschnitte zeigen weiter, dass die Lehrperson das Vorwissen der Schüler bei der Auswahl des *inputs* berücksichtigt hat. Der zu vermittelnde *input*, hier im Beispiel das Tempus *going to future*, wird anhand eines situativen Rahmens vorgestellt. Bei der Auswahl eines solchen situationsbezogenen Kontexts spielen verschiedene Kriterien eine Rolle, die die Lehrperson (B) im *recall*-Interview im Anschluss an die Einführungsstunde zum *past progressive* folgendermaßen beschreibt:

Interviewausschnitt 1: (B): Einführung *past progressive*, Kl. 7 (03/07)

- (B): 1 Es ist auch wichtig eine Notwendigkeit
 26 2 herzustellen, um diese Zeit zu verwenden, also
 3 eine Situation zu finden, wo jetzt diese Zeit
 4 notwendig ist (7.0) ja, diesen situativen Rahmen
 5 schaffen um die Regel dann zu entwickeln, so dass
 6 sie [die Schüler] die einzelnen Bestandteile zu
 7 der Zeit richtig zusammensetzen können.

Der Interviewausschnitt zeigt in den Zeilen 1 bis 4, dass es der Lehrperson wichtig ist, die Aufmerksamkeit der Lerner auf den sprachlichen *input* zu lenken. Dabei muss der ausgewählte Kontext geeignet sein, einen *apperceived input* bei den Schülern auslösen zu können (eine Situation zu finden, wo jetzt diese Zeit notwendig ist, wo die Verwendung dieser Zeit notwendig ist). Die Lehrperson geht sogar noch weiter und ordnet in den Zeilen 4 bis 7 einem ‚situativen Rahmen‘ nicht nur die Funktion der Präsentation einer Sprachregel zu, sondern erwartet auch, dass der Kontext die spätere Bewusstmachung der formalen Regel erlaubt (diesen situativen Rahmen schaffen um die Regel dann zu entwickeln, so dass sie [die Schüler] die einzelnen Bestandteile zu der Zeit richtig zusammensetzen können).

Welche interaktionalen Strategien die Lehrpersonen einsetzen, um die Aufmerksamkeit der Lerner auf den sprachlichen *input* zu lenken, wird in der vorliegenden Untersuchung im Kapitel zur Kontextualisierungsphase (Kapitel 5.3) beschrieben.

Der *comprehended input* stellt den Teil des *apperceived inputs* dar, der vom Schüler letztendlich bewusst wahrgenommen und verstanden wird. Dies kann von einem globalen Verständnis

eines Sachverhaltes bis hin zum detaillierten Erfassen beispielsweise syntaktischer Strukturen reichen (Gass: 1997; Gass/Selinker: 2008).

Mit der Aussage der Lehrperson in den Zeilen 7 bis 8 (die einzelnen Bestandteile zu der Zeit richtig zusammensetzen können) deutet die Lehrperson ihr eigentliches Lehrziel an, nämlich die Erarbeitung einer formbezogenen Sprachregel. Konkret erwartet sie dabei von den Schülern, dass sie einzelne syntaktische Strukturen erfassen können. Diese Erarbeitung erfolgt aller Wahrscheinlichkeit nach gemeinsam mit den Schülern (um die Regel dann zu entwickeln), da sie durch die Verwendung des Verbs (entwickeln) in Zeile 6 diesem Vorgang einen prozessorientierten Charakter verleiht.

Die Lehrperson versucht, ein Vermittlungsarrangement zu schaffen, das den Schülern die Möglichkeit bietet, die Sprachregel bewusst wahrnehmen und verstehen zu können. Welchen *comprehended input* bzw. Lernerfolg die Lehrperson bei den einzelnen Schülern dadurch erreicht, kann sie nur aufgrund des *pedagogical content knowledge*, d.h. das Wissen über die Klasse, vermuten (vgl. hierzu Kapitel 5.6). Welche Vorgehensweisen Lehrpersonen einsetzen, um den Schülern im Hinblick auf das Verstehen von Sprachregeln einen *comprehended input* zu ermöglichen, wird in der vorliegenden Untersuchung im Kapitel zur Dekontextualisierungsphase (Kapitel 3.4) analysiert.

Ähnlich wie bei dem Übergang vom *apperceived* zum *comprehended input* werden auch aus einem *comprehended input* nicht alle Informationen vom Schüler in der Art aufgenommen und verarbeitet, dass sie in einem dritten Schritt, dem *intake*, münden. Während der *comprehended input* vor allem dem Zweck der zeitnahen Nutzung und Kommunikation dienlich ist, wird *intake* von Gass (1997, 5) folgendermaßen beschrieben:

Intake is the process of assimilating linguistic material; it refers to the mental activity that mediates input and grammars. [...] It is where generalizations are likely to occur [...].

Intake wird bei Gass (1997; Gass/Selinker: 2008) als ein psycholinguistischer Prozess dargestellt, bei dem neue Informationen mit bereits vorhandenem Vorwissen bzw. internalisierten Grammatikregeln verglichen und implementiert werden. Dieser Prozess kann beispielsweise dazu führen, dass es zur Übergeneralisierung grammatischer Sprachregeln kommt.

In den videographierten Einführungsstunden konnten einzelne Unterrichtssequenzen beobachtet werden, bei denen es durch Übergeneralisierung zu Schülerfehlern kam. Diese

traten vor allem bei der Vermittlung des *past perfects* und der damit in Zusammenhang stehenden Verwendung des *past participles* auf.

Der vierte und fünfte Schritt wird von Gass als *integration* und *output* bezeichnet. Auch hier werden nicht alle Informationen von der jeweils vorherigen Phase vom Lerner verarbeitet und übernommen. Bei der *integration* geht es neben dem Abspeichern bestimmter neu erworbener Grammatikkenntnisse auch um die Einschätzung der Bedeutung der neuen Information für das Sprachlernverhalten. Der Lerner entscheidet, inwieweit diese Informationen für den Sprachgebrauch relevant sind und ob sie beispielsweise durch häufiges Wiederkehren gebraucht werden oder nicht.

Der *output* stellt für Gass (1997; Gass/Selinker: 2008) den Übergang von einem Sprachlernen in den Erwerb der Sprache dar. Gass (1997, 7) sieht darin „[...] an overt manifestation of that process“, wodurch der Lerner in der Lage ist Hypothesen zu bilden und abzuleiten, um dadurch Sätze mündlich oder schriftlich produzieren zu können.

Das Untersuchungsziel stellt die Vermittlung neuer Sprachregeln innerhalb einer Unterrichtsstunde dar. Dabei stehen zeitnahe Erklärprozesse - wie beim *apperceived* und *comprehended input* beschrieben - die sich innerhalb des Unterrichtsgeschehens abspielen im Vordergrund des Forschungsvorhabens. Daher sind die letzten drei Phasen *intake*, *integration* und *output* nur sehr vereinfacht dargestellt, da diese über den beobachteten Unterricht und den Erklärprozess hinausgehen.

3.2.3.3 Die *noticing*-Hypothese nach Schmidt

Schmidt (1993, 1995; Cross: 2002; Mitchell/Myles: 2004) vertritt mit dem kognitionspsychologisch orientierten Ansatz der *noticing*-Hypothese die Auffassung, dass ein gewisses Maß an Bewusstheit (*consciousness*) vorhanden sein muss, um bestimmte Inhalte erlernen zu können. Dabei ordnet Schmidt (1995, 4) dem Wort *consciousness* die vier Bedeutungen *intention*, *attention*, *noticing* und *understanding* zu. In seiner Untersuchung kommt er zu dem Ergebnis, dass Lernen ohne Selbstintention möglich ist (Schmidt: 1995, 7), wogegen ein Lernen ohne ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit (*attention*) kaum möglich sei. Beispielsweise kann man aus rein informativen Motiven englischsprachige Nachrichtensender schauen, wobei man dabei unabsichtlich bzw. intuitiv seinen Wortschatz erweitern kann (*intention*). Beim Erlernen grammatischer Strukturen ist das

Vorhandensein von *attention* jedoch von Bedeutung, da das Erlernen komplexer syntaktischer Phänomene größerer ‚Aufmerksamkeit‘ (*attention*) bedarf als z.B. das Erlernen von einzelnen Lexemen, Kollokationen und kurzen, formelhaften Ausdrücken (Schmidt: 1995, 14f):

[...] while all aspects of language learning require some degree of focal attention, different aspects may require more or less of it. [...] the learning of individual words, collocations and short, fixed expressions (e.g. *pick it up, see you later* [...]) would require attention to be learned, but not nearly as much as longer ambiguous sequences of language, (which) are unlikely to be learned without focal attention.

Die dritte Bedeutung, *noticing*, bildet die Hauptaussage seiner *noticing*-Hypothese. Schmidt (1995, 20) geht davon aus, dass „what learners notice in input is what becomes intake for learning.“ Mit der Bedeutung *noticing* verbindet Schmidt eine erste individuelle, subjektive und oberflächliche bewusste Wahrnehmung des zu erlernenden Sachverhaltes.

Dieser Schritt kann zwischen dem *apperceived* und *comprehended input* nach dem Modell von Gass (1997) eingeordnet werden, wobei der *comprehended input* über den Schritt des *noticing* hinausgeht und in Teilbereichen dem letzten Schritt in Schmidts Hypothese, dem *understanding*, zugeordnet werden kann. Dabei unterscheidet Schmidt (1995, 29) zwischen *noticing* und *understanding* folgendermaßen:

I use “noticing” to mean conscious registration of the occurrence of some event, whereas “understanding” [...] implies recognition of a general principle, rule or pattern. Noticing refers to a surface level phenomena and item learning, while understanding refers to deeper level of abstraction [...].

Nach der Auffassung von Schmidt unterscheidet sich *noticing* dahingehend von *understanding*, dass beispielsweise einem Lerner auffällt, dass im Sprachgebrauch im Spanischen in manchen Fällen das Personalpronomen vor dem Verb entfällt. Diese Beobachtung ist der Bedeutung *noticing* zuzuordnen. Dies befähigt den Lerner aber noch nicht zu verstehen (*understanding*), in welchen Fällen das Personalpronomen entfallen darf und wann nicht. Die Kenntnis dieser syntaktischen Regeln erfordert eine gewisse Sprachbewusstheit, die zum Verstehen führen kann (Schmidt: 1995, 30). Ein entscheidender Kritikpunkt an seiner Theorie ist die Schwierigkeit der empirischen Nachweisbarkeit seiner Aussagen. Ob und wann beispielsweise einem Lerner ein Sachverhalt aufgefallen ist, kann anhand von Tests nur schwer verifiziert werden.

Die Einteilung von Lernprozessen in verschiedene Bewusstseinsstufen ist für die vorliegende Untersuchung im Hinblick auf das Lehren grammatischer Strukturen von

Interesse. Auch Edmondson (2002, 55) ist der Ansicht, dass „[...] ein Hauptziel der Fremdsprachenlehre die Optimierung des Fremdsprachenlernens ist.“ Daher fragt sich Edmondson (2002), welche didaktischen Prinzipien geeignet sind, um das Fremdsprachenlernen im Unterricht effektiv zu gestalten.

In der vorliegenden Untersuchung soll keine Aussage über das individuelle Lernverhalten einzelner Schüler gemacht werden. Das Erkenntnisinteresse richtet sich vielmehr darauf, welche Lehrmethoden und Interaktionsstrategien Lehrkräfte auswählen, um die verschiedenen Stufen des Fremdsprachenlernens anzuregen. Anhand der videographierten Grammatikeinführungsstunden wird aufgezeigt, wie die Bewusstmachung der Sprachregel von der Lehrperson angeleitet wird und wie sich dieser Erklärprozess im Unterrichtsgeschehen entwickelt.

3.2.4 Grammatikwissen im Prozess des Sprachlernens

Bei der Vermittlung von Grammatik ist es wichtig, welche Art von Wissen die Lehrkraft durch ihre methodische Vorgehensweise im Unterricht erzeugen will: Sollen die Lerner sprachliche Strukturen bewusst erlernen oder diese ohne explizite Vermittlung unbewusst im Rahmen der Sprachproduktion erwerben? Daher ist neben der Unterscheidung zwischen Spracherwerb und Sprachlernen auch die Analyse von deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen von Bedeutung, will man die im Grammatikunterricht stattfindenden Prozesse verstehen und wissenschaftlich analysieren.

Nachdem diese zwei Bereiche in den folgenden beiden Kapiteln dargestellt werden, wird im Weiteren auf die Grammatikvermittlung im Sinne des *form-focused grammar teaching* näher eingegangen und nachfolgend mit Ansätzen zum Fremdsprachenerwerb in Verbindung gesetzt.

3.2.4.1 Spracherwerb und Sprachlernen

Sind bewusst vermittelte bzw. gelernte Sprachregeln dem Spracherwerb hilfreich um die Sprachproduktion zu fördern oder nicht? Diese Frage wird in der Spracherwerbsforschung kontrovers diskutiert und kann mit dem Begriff *interface*-Problem (vgl. auch Schlak: 1999b) beschrieben werden. Im Alltagsgebrauch werden die Begriffe Spracherwerb und Sprachlernen häufig synonym verwendet. Unterzieht man die Begriffe einer

fachwissenschaftlichen Betrachtung kann man feststellen, dass Sprachlernen und Spracherwerb in der einschlägigen Fachliteratur voneinander abgegrenzt werden.

Die für diese Arbeit relevanten Ansätze und Definitionen sollen im Folgenden kurz dargestellt werden, um die empirischen Ergebnisse dieser Studie analysieren zu können.

Krashen (1985) unterscheidet zwischen zwei Sprachlernprozessen: Zum einen können fremdsprachliche Fähigkeiten erlernt (*language learning*) und zum anderen können diese auch erworben werden (*language acquisition*), wobei man sich nach Krashen eine Fremdsprache nur durch den Erwerb, im Sinne der *language acquisition* aneignen kann. Krashen (1985, 1) definiert die zwei Sprachlernprozesse folgendermaßen:

There are two independent ways of developing ability in second languages. 'Acquisition' is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring the first language, while 'learning' is a conscious process that results in 'knowing about' language.

Nach Krashens *non-interface-position* kann erlerntes Wissen nicht zu erworbenem Wissen werden.⁵⁰ Daher vertritt Krashen (1982, 83) eine *non-interface-position*, die davon ausgeht, dass es keine Verbindung zwischen den beiden Wissenstypen gibt.

A very important point that also needs to be stated is that learning does not 'turn into' acquisition. The idea that first learn a new rule, and eventually, through practice acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious.

Nach Krashens Ansatz würde es unter schulischen Bedingungen nie zu einem Spracherwerb kommen, d.h. provokant formuliert: Deklaratives Wissen in Form von Sprachregeln kann nicht in prozedurales Wissen, d.h. in eine Sprachanwendung umgewandelt werden. Wenn sich laut Krashen allerdings grammatische Kompetenz nicht dadurch entwickelt, dass deklarativ gelernte Regeln automatisiert bzw. prozeduralisiert werden, wie wird grammatische Kompetenz dann erworben?

Betrachtet man expliziten Grammatikunterricht stellen Anderson (1990) und Mitchell/Myles (2004, 103) fest, dass - im Gegensatz zu Krashens Theorie - durch das bewusste Lernen expliziter Grammatikregeln und deren Anwendung diese über einen längeren Zeitraum hinweg automatisiert werden. Mitchell/Myles (2004, 103) geben hierfür

⁵⁰ Zur Darstellung der *non-interface-position* siehe Kapitel 3.2.3; vgl. auch East (1994), Toenshoff (1992), Schlack (1999a). Kritische Betrachtungen zur Krashens Theorie können auch Larsen-Freeman/Long (1991) entnommen werden.

als Beispiel das Erlernen der Sprachregel ‚*he, she, it* das -s muss mit‘, d.h. das Zufügen eines -s an das Verb in der dritten Person Singular im Tempus *simple present* an (vgl. hierzu auch East: 1995, Keßler: 2009). Dabei wird deklaratives Wissen vermittelt, das sich im Laufe der Zeit durch Üben in prozedurales Wissen verwandelt (vgl. auch Kapitel 3.2.4.2). Diese Hypothese nennt Tschirner (1997) die ‚Automatisierungshypothese‘ oder die ‚Vom-Deklarativen-zum-Prozeduralen-Hypothese‘. Somit gehen Vertreter der *interface-position* (u.a. Schmidt: 1993, 1995; Gass: 1997; DeKeyser: 1998; Toenshoff: 1999; Gass/Selinker: 2008; Ellis: 2008) davon aus, dass ein Zusammenspiel dieser Wissensgebiete besteht.

Laut Tschirner (1997) können mit Hilfe eines Regelwissens grammatisch richtige Sätze gebildet werden, die gleichzeitig als *input* wahrgenommen und damit verarbeitet werden. Er nennt folgende drei Kriterien, die erfüllt werden müssen, damit Sätze bzw. Ausdrücke gespeichert werden, die die Fähigkeit, grammatisch und idiomatisch richtig zu sprechen, fördern (Tschirner: 1997, 104).

1. Die Sätze müssen grammatisch richtig sein.
2. Die Sätze müssen idiomatisch sein.
3. Die Sätze müssen in authentischen kommunikativen Situationen Sprechintentionen der Lerner realisieren.

Für die Erfüllung des ersten Gesichtspunktes müssen Grammatikübungen so leicht⁵¹ sein, dass die Schüler kaum Fehler machen können. In der Unterrichtsrealität ist dies jedoch meist nicht der Fall und es kommt zu Schülerfehlern durch beispielsweise inkorrekte syntaktische Satzbildung (vgl. hierzu u.a. Kapitel 5.4.7, 5.5.2.1).

Dass die Sätze idiomatisch sind, hängt zum einen von der Kreativität der Lehrkraft und zum anderen von der Darstellung im Lehrwerk ab. Tschirner (1997, 104) merkt zur inhaltlichen Darbietung solcher Sätze kritisch an:

Leider führt oft die Konzentration auf die grammatische Regel dazu, dass der Blick dafür, ob solche Sätze auch wirklich von Muttersprachlern verwendet werden, getrübt ist.

⁵¹ Tschirner gibt keine Definition dafür, was unter einer ‚leichten‘ Übung verstanden wird. Eine Typologie zu Übungstypen kann Doyé (1986) entnommen werden. Dieser setzt die vier kommunikativen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) in Verbindung mit rezeptiven, reproduktiven und produktiven Übungsformen. Nach dieser Typologie könnte es sich bei rezeptiven Übungstypen um leichtere Übungen handeln, anhand derer das Verstehen der Schüler überprüft werden kann und sprachliche Fehler kaum möglich sind.

Der letzte Gesichtspunkt, die Forderung nach einem authentisch kommunikativen Kontext, ist im Rahmen von Aufgabenstellungen, in deren Mittelpunkt die Einübung einer bestimmten grammatischen Form steht, kaum zu verwirklichen (vgl. hierzu Kapitel 5.5).

Bei der Vermittlung von Grammatik im schulischen Kontext handelt es sich eher um ein Sprachenlernen (*learning*) als um einen Spracherwerb (*acquisition*). Dies hängt mit der institutionalisierten Form von Lernen innerhalb so genannter ‚Erklärinstitutionen‘ (Klein: 2001) zusammen, in denen eine organisierte Wissensvermittlung angestrebt wird.

Diese schulischen Lernbedingungen sind vor allem im Fremdsprachenunterricht spürbar, da ein natürliches Lernen bzw. der Erwerb einer Sprache an eine fremdsprachliche Umgebung und deren Kultur gebunden ist. Daher sind Erklärsituationen im Grammatikunterricht meist künstlich hervorgerufene Ereignisse.

Wie bereits in Kapitel 3.2.2 dargestellt, geht es um die Vermittlung von sprachlichem Wissen, um zukünftig in einer authentischen Situation (beispielsweise im Ausland) agieren zu können (vgl. Rehbein: 1984a; Ellis: 2008).

Daher spielt beim Erlernen einer Fremdsprache unter institutionalisierten Bedingungen der Aufbau von deklarativen Wissensbeständen, d.h. das Erlernen von Sprachregeln, eine Rolle.

3.2.4.2 Deklaratives und prozedurales Wissen

3.2.4.2.1 Begriffliche Abgrenzung

Im Bereich der Spracherwerbsforschung haben sich bis heute viele Untersuchungen mit dem Begriff des deklarativen bzw. prozeduralen Wissens beschäftigt (u.a. Anderson: 1976; 1990; Bialystok: 1981, 1982; Færch/Kasper: 1984, 1985; Kasper: 1986, 1990; East: 1992; Hecht/Hadden: 1992; Toenshoff: 1994; Tschirner: 1997; Ellis: 2000; Ellis: 2006, 2008). Es fällt auf, dass in einigen Untersuchungen die Begriffe *deklarativ* bzw. *prozedural* durch *explizit* bzw. *implizit* ersetzt werden, wenn es um das Sprachwissen der Lerner geht (beispielsweise bei Bialystok: 1981; Færch: 1986; Ellis: 2000; Edmondson: 2002; Ellis: 2006). Die Übertragung der Begriffe erfolgt auf die jeweiligen Untersuchungen. Folglich sind die Verwendungsweisen der beiden Begriffspaare auch nicht immer miteinander vergleichbar, d.h. die Bedeutung hängt stark von der jeweiligen Untersuchung ab.

Grundlegend bezieht sich die fachwissenschaftliche Literatur zur Zweitspracherwerbsforschung (Kasper: 1986; Tschirner: 1997; Toenshoff: 1998; Ellis: 2000; Mitchell/Myles: 2004) auf eine Definition zu deklarativem bzw. explizitem und prozeduralem bzw. implizitem Wissen, die auf Ryle (1969) und Anderson (1976; 1990) zurückgeht.

Der Philosoph Ryle (1969, 49ff) und der Psychologe Anderson (1976, 110ff) unterschieden zwischen deklarativem Wissen im Sinne eines *knowing that*, also einem Faktenwissen und prozeduralem Wissen im Sinne eines *knowing how*, d.h. einem Prozesswissen. Deklaratives Wissen ist eher ‚statisch‘, produktorientiert und besteht unabhängig von stattfindenden Handlungen, während prozedurales Wissen einen dynamischen und prozessorientierten Charakter hat. Anderson (1976, 1990) merkt jedoch an, dass die beiden Wissenstypen nicht immer eindeutig voneinander zu differenzieren sind. Daher nennt er drei Merkmale, die für das deklarative Wissen charakteristisch sind (Anderson: 1976, 117).

1 Declarative knowledge seems to be possessed in an all-or-none manner, whereas procedural knowledge seems to be something that can be partially possessed.

2 One acquires declarative knowledge suddenly, by being told, whereas one acquires procedural knowledge gradually, by performing the skill.

3 One can communicate one's declarative knowledge verbally, but not one's procedural knowledge.

Deklaratives Wissen ist nach Anderson (1976, 1990) explizit, während prozedurales Wissen mit implizitem Wissen gleichgesetzt werden kann. Dabei werden relevante Elemente des deklarativen Wissens ausgewählt und im Hinblick auf konkrete Handlungsziele kombiniert. Weiter nimmt er an, dass deklaratives Wissen durch verbale Äußerungen oder Informationen erworben werden kann, während prozedurales Wissen in der Regel wiederholter Übung bedarf, um sich beispielsweise Handlungswissen anzueignen (vgl. auch Mitchell/Myles: 2004).⁵² Daher kann beispielsweise deklaratives Wissen (z.B. das *present perfect* wird gebildet mit dem Hilfsverb *have* plus dem *past participle*) direkt aus dem Gedächtnis abgerufen werden bzw. die gesuchte Information kann aufgrund anderer im Gedächtnis gespeicherten Informationen abgeleitet und formuliert werden (vgl. auch Edmondson: 2002). Bei prozeduralem Wissen spielen motorische Abläufe und Aktivitäten eine Rolle, die im Gedächtnis zwar geplant, durchgeführt und überwacht werden, aber nur

⁵² Vgl. hierzu die Ausführungen von Kiel (1999) zum Erwerb von Handlungswissen.

sehr bedingt mitteilbar sind.⁵³

3.2.4.2.2 Das Erlernen von Sprachregeln als explizite Wissensvermittlung

Beim Erlernen einer Fremdsprache unter institutionellen Bedingungen spielt der Aufbau von deklarativen Wissensbeständen eine wichtige Rolle. Darin liegt für Anderson (1990, 224) auch der Unterschied zum Mutterspracherwerb, der hauptsächlich durch die Generierung von prozeduralem Wissen verläuft.

We speak the learned language (i.e. the second language) by using general rule-following procedures applied to the rules we have learned, rather than speaking directly, as we do in our native language. Not surprisingly, applying this knowledge is a much slower and more painful process than applying the procedurally encoded knowledge of our own language.

Diese Aussage von Anderson trifft auf die Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht zu: Die Schüler sollen durch das Erlernen von expliziten Sprachregeln in die Lage versetzt werden, eine Sprache sprechen zu können. Dazu müssen sie wissen, wie eine Sprachregel ‚funktioniert‘. Hierfür wird den Schülern im Sinne einer Formerklärung (vgl. Kapitel 2.2.2.3) in einer Grammatikeinführungsstunde gezeigt, wie einzelne syntaktische Teilbereiche einer Sprachregel zu einem Gesamtkonzept zusammengefügt werden (vgl. Rehbein: 1978, 1984b; Becker-Mrotzek: 1997).

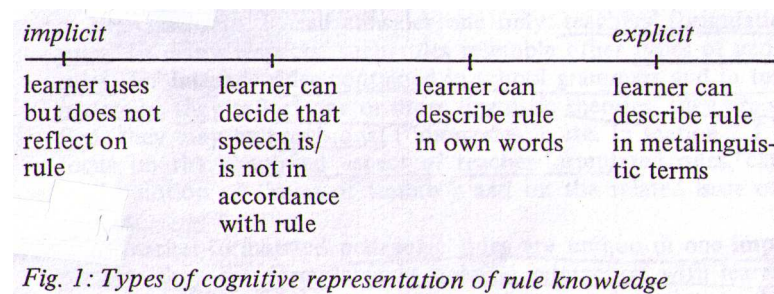
Ellis (1994, 355) definiert explizites Wissen als „[...]knowledge that is available to the learner as a conscious representation“, was der Beschreibung von deklarativem Wissen als Faktenwissen nach Anderson (1976, 1990) nahe kommt. Ellis (1994; 2008) geht - ähnlich wie Anderson (1976, 1990) - davon aus, dass explizite in implizite Wissensbestände umgewandelt werden können, was mit der *interface-position* vereinbar ist (vgl. Kapitel 3.2.4.1).

Færch (1985, 1986) untersucht für den Grammatikunterricht (u.a. Deutsch- und Englischunterricht an dänischen Gymnasien) Phänomene, die er in seiner Studie als *meta talk* bezeichnet. Dabei geht es um Unterrichtsphasen, in denen das Erlernen von

⁵³ Anderson (1990, 217) unterscheidet zwischen einem deklarativen/expliciten und einem prozeduralen/impliciten Gedächtnis. Diese Unterscheidung der beiden Wissens- bzw. Gedächtnistypen ist nicht immer eindeutig bzw. die Differenzierung stellt sich als problematisch dar. Vgl. hierzu die detaillierten Ausführungen von Grotjahn (1997, 40) und Reber (1993, 23).

Sprachregeln das vorrangige Unterrichtsziel der Lehrpersonen ist. Auch er unterscheidet - ähnlich wie Bialystok (1981; 1982), Anderson (1990), de Graaff (1997) und Ellis (2008) - zwischen explizitem und implizitem Wissen, wobei er - anlehnend an die Begriffsdefinition nach Krashen (1985) - dem expliziten Wissen die Bedeutung von *learning* zuordnet und das implizite Wissen mit dem Spracherwerb im Sinne von *acquisition* verknüpft (Færch: 1986, 126). Dabei gibt es keine klare Abgrenzung der beiden Wissenstypen. Vielmehr besteht bei der mentalen Verarbeitung ein fließender Übergang von expliziten zu impliziten Wissensbeständen, wie die folgende Abbildung verdeutlicht (Færch: 1986, 126):

Abbildung 11: Implizites und explizites Wissen im Grammatikunterricht (Færch: 1986, 126)



Beim impliziten Wissen werden ganz im Sinne der Spracherwerbstheorie nach Krashen (1985) die Sprachregeln unbewusst angewandt (vgl. auch Edmondson: 2002), um sich verständlich zu machen. Bei der Vermittlung von expliziten Wissensbeständen steht die Förderung der kommunikativen Kompetenz im Hintergrund und die Vermittlung metasprachlicher Inhalte im Vordergrund der stattfindenden Unterrichtskommunikation. Hier werden vom Lerner unter Zuhilfenahme von Fachbegriffen Sprachregeln benannt (vgl. Abb. 11). Für die mentalen Verarbeitungsstufen, die zwischen den beiden Wissenstypen stehen, gibt Færch (1986) zwei Beispiele an: Zum einen kann der Lerner - ähnlich dem *monitoring* bei Krashen (1982) - erkennen, ob eine Sprachregel korrekt bzw. nicht korrekt innerhalb der Kommunikation verwendet wird, ohne in der Lage zu sein, diese explizit benennen zu können. Zum anderen können explizite Sprachregeln auch in eigenen Worten ausgedrückt oder umschrieben werden. Dies verlangt vom Lerner ein über das Wissen hinausreichendes Verstehen (vgl. hierzu Bloom et al.: 1976; Anderson: 1994; Anderson/Krathwohl: 2001), da hier die Sprachregel nicht nur durch die Verwendung von Fachtermini oder einer vorformulierten Faustregel reproduziert werden muss. Bloom et al. (1976) und Anderson/Krathwohl (2001) erwarten, dass bei einem Verstehen der Lerner

von der Information Gebrauch machen kann, d.h. der Lerner kann dem unmittelbar zugrunde liegenden Kontext die zugeordnete Bedeutung geben.

3.2.4.2.3 Explizite und implizite Wissensbestände im Grammatikunterricht

Laut Kiel (1999) können die Fertigkeit und die Fähigkeit Wissensbestände umzusetzen, um handlungsfähig zu sein, erheblich auseinanderklaffen. Bezogen auf die Ausführungen zu explizitem und implizitem Wissen (vgl. Abb. 11) heißt das, dass das Reproduzieren von Wissensbeständen aber auch das Ausdrücken von Sprachregeln in eigenen Worten eher einer Fertigkeit zuzuordnen ist, während das unbewusste Anwenden der Sprachregel und das Erkennen einer korrekten Nutzung im Kontext eine Fähigkeit des Lernalerns darstellt, die wiederum voraussetzt, dass der Lerner die Sprachregel im Sinne von Bloom et al. (1976) bzw. Anderson/Krathwohl (2001) verstanden haben muss.⁵⁴

Dabei spielt die Unterscheidung zwischen einem expliziten Wissen und einem Können eine Rolle (Keßler: 2009, 94). Beispielsweise befähigt das Regelwissen eines bestimmten Tempus eine Person nicht automatisch dazu, diese Zeit richtig anzuwenden und somit *sprechen zu können* (vgl. auch Anderson: 1990; Diehl/Pistorius/Dietl: 2002).⁵⁵ Dies wird anhand eines Beispiels aus dem Datenmaterial der Studie verdeutlicht. Nachdem die Lehrperson mit den Schülern die Sprachregel zum *past perfect* erarbeitet hat, soll diese anhand von Beispielsätzen am OHP geübt werden.

Trskript 6: Einführung *past perfect*, Form, SF ((C) 06/07) (27.05)

1 S1 mum dropped the camera in the sea so we never saw
2 the photos we had →took
3 L look at the overhead projector i have to switch
4 on the overhead projector again (---)third form
((zeigt am OHP auf “had + 3rd form of the verb”))
5 (--)had
6 S1 taken

Der Schüler S1 (Zeilen 1-2) soll einen Satz formulieren, der der Einübung des neu erlernten *past perfects* dient. In Zeile 2 kommt es dabei zu einem formalen Fehler: Der

⁵⁴ Vgl. hierzu Kapitel 3.3

⁵⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.4

Schüler S1 zeigt durch die Äußerung (had →took), dass er weiß, dass es sich bei dem Tempus *past perfect* um eine zusammengesetzte Zeit handelt, die sich aus dem Hilfsverb *had* plus einer bestimmten Form des Vollverbs *take* zusammensetzt. Statt des korrekten *past participles* verwendet der Schüler S1 die Verbform im *simple past* (→took). Die Lehrperson bietet ihm in den Zeilen 3-4 als Hilfestellung an, sich die zuvor erarbeitete Sprachregel entweder auf dem Arbeitsblatt oder am OHP nochmals anzuschauen. Dazu zeigt sie am OHP auf „*had + 3rd form of the verb*“, bevor sie nach einer kurzen Pause in Zeile 4 selbst die Antwort auf die einzusetzende syntaktische Form gibt (*third form*).

Durch die Verwendung eines grammatischen Fachbegriffs gibt sie dem Schüler S1 einerseits Auskunft über die richtige Verbform, andererseits zeigt sie dadurch auch die Stelle der Schüleräußerung an, an der der Fehler aufgetreten ist. In Zeile 5 fährt sie durch die Verwendung einer *designedly incomplete utterance* (had) fort (Koshik: 2002; vgl. hierzu Kapitel 3.2.2), wobei diese lediglich auf den formbezogenen Aspekt, d.h. eine syntaktisch korrekte Verwendung des *past perfects* abzielt.

Der Schüler S1 benennt in Zeile 6 das *past participle* (taken), wobei auf mentaler Ebene unklar bleibt, ob der Schüler S1 wirklich verstanden hat, welche Verbformen dem Fachbegriff ‚dritte Verbform‘ zugeordnet werden, oder ob er nur aufgrund eines Ausschlussverfahrens das *past participle* gewählt hat, da es keine andere Möglichkeit nach der Nennung von *took* mehr gab.

Das oben aufgeführte Beispiel zeigt, dass bei der Vermittlung von Grammatik ein Faktenwissen (z.B. die Regel zur Bildung des *past perfect*) nicht automatisch zu einem *Können* (Wissen wie man die Regel anwendet) führt. Diehl/Pistorius/Dietl (2002) merken an, dass „[...] explizites Regelwissen keineswegs die fehlerlose Anwendung dieser Regel garantiert.“ Den Prozess vom expliziten Regelwissen bis hin zur Anwendung beschreibt Anderson (1990, 224) als einen langsamen und sehr mühevollen Vorgang.

Keßler (2009, 94) stellt fest, dass der Lerner zwar bestimmte Sachverhalte erklären kann, ohne diese selbst zu beherrschen oder etwas beherrscht, das er jedoch nicht erklären kann. Das explizite bzw. deklarative Wissen verbindet er - ähnlich wie Anderson (1990), Diehl/Pistorius/Dietl (2002) oder Edmondson (2002) - mit einem Faktenwissen, d.h. der Lerner kann zwar eine Regel formulieren, jedoch ist er nicht in der Lage, diese anzuwenden. Ein Beispiel aus dem Englischunterricht ist die Sprachregel zur Formulierung des *simple present* in der dritten Person Singular „*he, she, it* – das ‚s‘ muss mit“, die viele Lerner wissen, aber nicht anwenden können (vgl. hierzu auch East: 1995; Mitchell/Myles: 2004, 103). Keßler (2009, 95) sieht die Funktion solcher Faustregeln darin, „[d]ass solche

expliziten Erklärungen zwar helfen, das grammatikalische Problem zu erkennen, nicht aber die eigentliche Regelanwendung unterstützen [...].“

Als Beispiel für ein implizites Wissen gibt Keßler (2009, 94) das Fahrradfahren an, welches durch Üben und Erfahrung erlernt wird und Erklärungen nur bedingt weiter helfen. Dabei ordnet er den Begriff *Können* dem impliziten Wissen zu, bei dem der Fremdsprachenerlerner beispielsweise in der Lage ist, etwas sprachlich auszudrücken, ohne dazu eine explizite Regel formulieren zu können (Keßler: 2009, 94).

Aus fremdsprachenerwerbstheoretischer Sicht stellt Keßler (2009, 94) fest, „[...] dass Wissen und Können zwei verschiedene Dinge sind, die im Gehirn an verschiedenen Stellen abgespeichert werden.“

Daraus kann man ableiten, dass in Grammatikstunden Faktenwissen (*knowing that*), d.h. deklarative Wissensbestände vermittelt werden, aber im weiteren Unterrichtsverlauf bzw. langfristig ein *Können* angestrebt wird (vgl. hierzu auch Keßler/Plessner: 2010). Deklaratives Wissen ist somit verbalisierbar und mitteilbar. Typische Inhalte für die explizite deklarative Wissensvermittlung im Unterricht sind grammatische Regeln, die als Form- und Funktionserklärungen mit den Schülern erarbeitet werden.

Will man den Unterrichtsaufbau von Grammatikstunden in seiner Gesamtheit betrachten, ist die Frage interessant, zu welchem Zeitpunkt es innerhalb der Unterrichtsstunden zur Vermittlung von deklarativem Wissen kommt und ob es bereits in Einführungsstunden Unterrichtsphasen gibt, in denen dieses Faktenwissen (*knowing that*) in ein *Können* (*knowing how*) umgewandelt werden soll.

3.2.5 Explizite Grammatikvermittlung: *Form-focused Grammar Teaching*

Bei der wissenschaftlichen Diskussion um die Bewusstmachung von grammatischen Inhalten im Fremdsprachenunterricht wird neben dem *Ob* (vgl. Königs/Gnutzmann: 1995; Diehl/Pistorius/Dietl: 2002; vgl. auch Kapitel 1) immer wieder die Frage nach dem *Wie* aufgeworfen (u.a. Doughty/Williams: 1998; Lightbown: 1998, 2000; Ellis: 2000; Norris/Ortega: 2000). Dabei wird neben fachdidaktischen Ansätzen und bestehenden Vermittlungsmodellen (u.a. Kieweg: 1996; Hecht/Waas: 1998; von Ziegeler: 1998; Haß: 2006) auch der Grad der Bewusstmachung diskutiert. Hierbei sind zwei Aspekte wichtig: In welchem Maße lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Lerner auf grammatische

Inhalte und welche Inhalte bekommen die Lerner explizit vermittelt, um kommunizieren zu können (vgl. Kapitel 5.4.2).

Long (1991) subsumiert unter dem Überbegriff *form-focused-instruction* sämtliche Aktivitäten oder Lehrtechniken, die mit der Vermittlung formbezogener Inhalte in Verbindung stehen.

Focus on form should not be confused with 'form-focused instruction'. The latter is an umbrella term widely used to refer to any pedagogical technique, proactive or reactive, implicit or explicit, used to draw students' attention to language form. It includes focus on form procedures, but also all the activities used for focus on forms, such as exercises written specifically to teach a grammatical structure and used proactively [...].⁵⁶

Innerhalb dieser *form-focused-instruction* differenziert Long (1991) in seiner Interaktionshypothese die Vermittlung grammatischer Inhalte in zwei Bereiche: *focus-on-form* und *focus-on-formS*.

Mit *focus-on-form* sind Instruktionen gemeint, die die Aufmerksamkeit der Schüler innerhalb eines kommunikativ geprägten Fremdsprachenunterrichts nur vorübergehend, d.h. zeitweise auf sprachliche Phänomene lenken (Long: 1991: 45).

Focus on form refers only to those form-focused activities that arise during, and embedded in, meaning-based lessons; they are not scheduled in advance, as is the case with focus on forms, but occur incidentally as a function of the interaction of learners with the subject matter or tasks that constitute the learners' and their teacher's predominant focus.⁵⁷

Diese *focus-on-form* Anlässe können sowohl von der Lehrkraft als auch vom Schüler initiiert werden und tauchen *ad-hoc* während des Unterrichts auf, z.B. als eingeschobene Sequenz bei Verständigungsproblemen. Longs Interaktionshypothese setzt somit einen bedeutungsorientierten und authentischen Kommunikationskontext voraus, d.h. *negotiation of meaning* steht im Vordergrund des Interaktionsprozesses und nicht die Formaushandlung selbst: „[the] overriding focus is on meaning or communication“ (Long: 1991, 45). Dabei werden zwar die zu vermittelnden Inhalte und Übungen auf die Bedürfnisse der Lerner ausgerichtet, jedoch haben diese *focus-on-form* Sequenzen vor allem die Funktion, den inhaltlichen Aushandlungsprozess fortsetzen zu können, d.h. linguistische Aushandlungssequenzen werden situationsabhängig eingebaut.

⁵⁶ Long, M., Focus on form in task-based language teaching, Hawaii, University of Manoa. Aufsatz auch veröffentlicht im Internet unter: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/opt3.htm> (22.07.2009).

⁵⁷ Vgl. Quellenangabe aus Fußnote 56.

Im traditionellen Grammatikunterricht werden die sprachlichen Formen isoliert in von der Lehrkraft geplanten Unterrichtsphasen vermittelt, die Long (1991) in seiner Interaktionshypothese als *focus-on-formS* Sequenzen bezeichnet und von *focus-on-form* Sequenzen abweichen.

[Focus on formS] is today considered the traditional approach, although it has not always been viewed that way. Course design starts with the language to be taught. The teacher or textbook writer divides the L2 into segments of various kinds (phonemes, words, collocations, morphemes, sentence patterns, notions, functions, tones, stress and intonation patterns, and so on), and presents these to the learner in models, initially one item at a time, [...].⁵⁸

Long (1997) kritisiert den *focus-on-formS* Ansatz als „one-size-fits-all approach“, der individuelle Lernvoraussetzungen und die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner nicht berücksichtigt, sondern sich an pädagogisch aufbereitetem Arbeitsmaterial orientiert (vgl. hierzu Kapitel 4.1.2). Da diese Arbeitsmaterialien vordergründig linguistische Strukturen aufzeigen, geht die Authentizität der Lernsituationen verloren und die gewählten Kontexte wirken künstlich und sind kommunikativ wenig gehaltvoll (Long: 1997). Trotz der durchaus berechtigten Kritik vertritt DeKeyser (1998) die Auffassung, dass die Aufmerksamkeit der Lerner in speziellen Phasen auf grammatische Inhalte gerichtet werden muss. Der Zweck einer Regelerklärung besteht laut Ellis (2008) darin, die Aufmerksamkeit der Lerner auf eine spezifische Form zu lenken. Dabei beinhaltet die *focus-on-formS instruction* ‚some sort of rule being thought about‘, wobei die Regel sowohl deduktiv als auch induktiv vermittelt werden kann. Eine deduktive Präsentation der Regel ist die Vorstellung dieser Regel durch die Lehrperson, eine induktive Präsentation das Entdecken der Regel durch die Lerner, indem diese beispielsweise Sätze analysieren, in denen die zu vermittelnde Regel enthalten ist.

Doughty/Williams (1998, 3) versuchen den Begriff *focus-on-form* ebenfalls zu definieren und lehnen sich an die Vorgabe von Long (1991) an. Dabei weisen sie besonders auf die Schwierigkeit hin, dass die Begriffe in verschiedenen Untersuchungen unterschiedlich definiert sind und eine terminologische Abgrenzung nötig ist, will man valide und vergleichbare wissenschaftliche Aussagen treffen. Doughty/William schlagen vor, den vieldeutigen Begriff *form-focused* zu vermeiden.

Sheen (2002) bemängelt ebenfalls die ungenaue Verwendung der Begriffe *focus-on-form* und *focus-on-formS* in der fachwissenschaftlichen Literatur. Er bezieht sich bei seiner Definition

⁵⁸ Vgl. Quellenangabe aus Fußnote 56.

ebenfalls auf die Vorgaben von Long (1991), versucht aber die Unterschiede aus spracherwerbstheoretischer Sicht noch stärker herauszuarbeiten. Nach Sheen (2002, 303) basiert der *focus-on-formS* Ansatz auf der Annahme, dass Fremdsprachenlernen im unterrichtlichen Kontext ein kognitiver Prozess ist, der ein Verstehen von fremdsprachlichen Strukturen beinhaltet. Dieses Verstehen soll durch Erklärungen u.a. auch in der Muttersprache herbeigeführt werden (vgl. Kapitel 5.4.6.2). Dabei werden Unterschiede oder Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen in Beziehung gesetzt.

Den *focus-on-form* Ansatz beschreibt Sheen (2002, 303) folgendermaßen:

„Focus on form’ derives from an assumed degree of similarity between first and second language acquisition positing that the two processes are both based on an exposure to comprehensible input arising from natural interaction.

Beim *focus-on-form* Ansatz ist im Sinne der *interlanguage* Theorie nach Selinker (1972) von Bedeutung, dass der Lerner beim Erwerb einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem (*interlanguage*) ausbildet, das u.a. sprachliche Merkmale von Erst- und Zweitsprache aufweist. Der Einfluss der Muttersprache führt dazu, dass bestimmte Sprachstrukturen auf die Fremdsprache übertragen werden (*language transfer*) (vgl. Selinker: 1972). Diese interlingualen Interferenzen, die sich durch den Einfluss seitens der Muttersprache ergeben bzw. intralinguale Interferenzen, die durch die Übergeneralisierung von Sprachregeln innerhalb der Fremdsprache zustande kommen, können Fehler in der Fremdsprache auslösen, die im Rahmen des *focus-on-form* Ansatzes korrigiert werden können.

Auch wenn beim *focus-on-form* Ansatz die Regelerklärung durch Verständigungsprobleme in einer authentischen Kommunikationssituation ausgelöst wird, zeigen die oben aufgeführten Aussagen von Long (1991) und Sheen (2002), dass - wie auch der *focus-on-formS* Ansatz - der *focus-on-form* Ansatz der *interface-position* (u.a. Schmidt: 1993, 1995; Gass: 1997; DeKeyser: 1998; Toenshoff: 1999; Ellis: 2008; Gass/Selinker: 2008; vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.4.1) zugeordnet werden kann. Hier geht man davon aus, dass die erklärte Grammatikregel (explizites Wissen) zu einer unbewussten Verwendung dieser Regel (implizites Wissen) führt.

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass bei der Diskussion um den *focus-on-formS* Ansatz die Sprache das zu studierende Objekt darstellt. Dabei werden Muster oder Regeln grammatischer Phänomene erkannt und als linguistischer *input* gespeichert und organisiert. Die Interaktionshypothese (Long: 1991) ist der vorliegenden Arbeit insofern

hilfreich, als dass sie eine wissenschaftliche Grundlage zur Definition und Abgrenzung der im Unterricht stattfindenden *form-focused-instruction* liefert, wobei zwischen dem *focus-on-form* und *focus-on-forms* Ansatz unterschieden wird (Long: 1991; Doughty/Williams: 1998; Ellis: 2008).⁵⁹ Dabei hat die Lehrperson die Möglichkeit entweder im Sinne eines bedeutungsaushandelnden *focus-on-form* ausgerichteten Unterrichtsarrangements die Aufmerksamkeit der Lerner auf ein Problem zu lenken, oder innerhalb eines *focus-on-forms* Ansatzes gezielt grammatische Strukturen zu vermitteln.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kam es im Unterrichtsgeschehen vereinzelt zu *focus-on-form*-Sequenzen, die der geschilderten Definition nach Long (1991) zugeordnet werden können. Diese bilden jedoch im grammatisch ausgerichteten Unterricht eher die Ausnahme, da in diesen Unterrichtsstunden *negotiation of meaning* d.h. die Bedeutungsaushandlung als hintergründig zu betrachten ist und der Fokus auf der Formaushandlung, d.h. der Betrachtung sprachlicher Inhalte im Sinne eines *focus-on-forms* Ansatzes, liegt. Im *focus-on-forms* ausgerichteten Grammatikunterricht könnte man deshalb sogar der Bedeutungsaushandlung somit die Rolle der ‚dienenden Funktion‘ zuschreiben, anhand derer grammatische Inhalte bzw. Formaushandlungen dargestellt werden (vgl. hierzu Kapitel 5.3, 5.3.3).

Diese Art der Bedeutungsaushandlung, die die Funktion hat, die Sprachregel zu illustrieren, kann zu Beginn der Grammatikstunden beobachtet werden (vgl. Kapitel 5.3). Die Lehrkraft wählt einen geeigneten Kontext aus, der sowohl kommunikativen Gehalt hat als auch die Sprachregel implizit illustriert. Beispielsweise wurde in den Einführungsstunden zum *going to future* beobachtet, dass sich die Lehrkraft mit den Schülern über zukünftige Ereignisse unterhalten konnte, jedoch mit dem Ziel, die Form und die Funktion dieser neuen Sprachregel den Schülern nahe zu bringen. Anhand der Analyse dieser Unterrichtsausschnitte (vgl. auch Kapitel 5.3.1) wird ersichtlich, dass der Informationsgehalt, d.h. die Schüleraussagen zu ihren zukünftigen Tätigkeiten, der korrekten Verwendung der Sprachregel nachgeordnet sind. Ein konkretes Unterrichtsbeispiel kann Kapitel 5.3.1 entnommen werden.

⁵⁹ Bei *focus-on-meaning instructions* werden die Lerner der Zielsprache ausgesetzt und sollen diese durch kommunikative Übungen erwerben. Sprachregeln werden hier nicht explizit vermittelt, sondern sind nur Mittel der Kommunikation. Dieser Ansatz bleibt in dieser Arbeit unberücksichtigt, da es um die explizite Vermittlung von Sprachregeln geht.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der expliziten Grammatikvermittlung im Sinne eines *focus-on-forms* ausgerichteten Unterrichts. Beim *focus-on-forms* Ansatz liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung sprachlicher Regeln, die anhand spezieller Übungsmaterialien erlernt werden sollen. Dabei werden einzelne Sprachelemente nacheinander vom Lerner erworben. Dies geschieht durch die Wiederholungen von Strukturen und Modellen oder Umformungsübungen (vgl. Ellis: 2006). Dieser Ansatz basiert im Sinne der *interface-position* auf der Annahme, dass explizites deklaratives Grammatikwissen durch die Einübung und Anwendung der Regeln zu einem impliziten prozeduralen Grammatikkönnen werden kann (Anderson: 1990; Mitchell/Myles: 2004; Ellis: 2008). Dieses Grammatikkönnen stellt letztendlich die automatisierte Beherrschung von Sprache dar und ist das Ziel von Fremdsprachenunterricht.

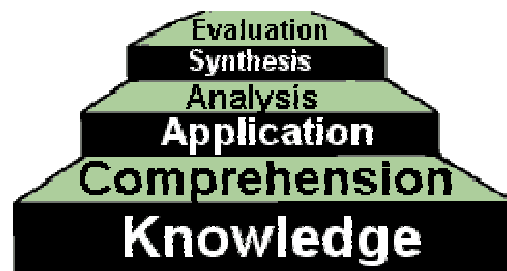
Trotz der Kritik am traditionellen Grammatikunterricht (vgl. Long: 1991) hat es den Anschein, dass die vorliegenden videographierten Unterrichtsstunden dem Alltag an deutschen Schulen entspricht, da dieser Ansatz nach wie vor praktiziert wird (vgl. hierzu u.a. Zimmermann: 1984; Appel: 2000, 2009; Butzkamm: 2005; Kapitel 4.1, 4.2). Ein Grund dafür kann darin liegen, dass im institutionellen Fremdsprachenunterricht der Bildungsplan die zu erlernenden Sachverhalte vorgibt, wobei individuelle Spracherwerbsabläufe weitgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. Long: 1991, 1997). Die Ergebnisse der Untersuchung aus den Lehrerinterviews haben ergeben, dass weitere Gründe hierfür in den institutionalisierten Lernbedingungen zu suchen sind. Diese werden in Kapitel 5.6 erläutert.

3.3 Grammatikunterricht im Hinblick auf die Vermittlung kognitiver Lernziele

In schulischen Lehrarrangements wird im Sinne der *interface-position* (Schmidt: 1995; Gass/Selinker: 2008; Ellis: 2008) davon ausgegangen, dass Inhalte bewusst vermittelt und erlernt werden, bevor sie schließlich in ein prozedurales Wissen umgewandelt werden (vgl. hierzu Anderson: 1990; Mitchell/Myles: 2004; Gass/Selinker: 2008; Ellis: 2008). Diese Umwandlung stellt einen langfristigen Prozess dar, bei dem das explizite Regelwissen zu einer Anwendung der Regel, d.h. zu einem Können führt (vgl. Tschirner: 1997; Diehl/Pistorius/Dietl: 2002; Keßler: 2009). Dabei durchlaufen die Lerner verschiedene Stufen in Bezug auf die kognitive Entwicklung, die von einem expliziten Regelwissen bis hin zu einer Anwendung dieser Sprachregel im Sinne einer Sprachproduktion gehen.

Bloom et al. (1967, 1976; vgl. auch Anderson: 1994) haben eine fach- und inhaltsunabhängige Taxonomie zur Erfassung kognitiver Lernziele entwickelt, die zur Auswertung des vorliegenden Datenkorpus herangezogen werden kann. Dabei sollen die in diesem Kapitel vorgestellten kognitiven Lernziele auf die videographierten Grammatikstunden übertragen werden. In dieser Taxonomie werden Lernziele im kognitiven Bereich nach verschiedenen Graden zunehmender Bewusstheit differenziert bzw. stellen verschiedene kognitive Handlungsebenen dar. Ziel ist es, das tatsächliche Schülerverhalten im Unterricht zu klassifizieren, d.h. „[...] die Art und Weise, in der Individuen als Ergebnis ihrer Teilnahme am Unterricht handeln (Bloom et al.: 1976, 27).“ Die Taxonomie ordnet Lernziele in die sechs aufeinander aufbauenden kognitiven Stufen (*cognitive progress dimensions*) *Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese* und *Evaluation* (vgl. Abb. 12).

Abbildung 12: Taxonomie der kognitiven Lernziele nach Bloom et al. (1976)⁶⁰



Den Stufen liegen unterschiedlich komplexe kognitive Handlungen zugrunde, wobei der Grad der Komplexität mit jeder Stufe zunimmt. Dabei schließt jede Ebene die jeweils vorangegangenen bzw. unteren Ebenen ein (*taxonomisches Inklusionsprinzip*).

Anderson und Krathwohl (2001) haben die Taxonomie von Bloom et al. (1976) überarbeitet (*Revised Bloom's Taxonomy*) und um die Dimension der Wissensarten (*knowledge dimension*) erweitert (vgl. Abb. 13).

⁶⁰ Die Abbildung ist folgender Internetseite entnommen: www.simulations.co.uk/images/bloom.gif (28.05.2010).

Abbildung 13: Taxonomie der kognitiven Lernziele nach Anderson/Krathwohl (2001)

| THE KNOWLEDGE DIMENSION | THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION | | | | | |
|--------------------------|---------------------------------|------------|-------|---------|----------|--------|
| | REMEMBER | UNDERSTAND | APPLY | ANALYZE | EVALUATE | CREATE |
| FACTUAL KNOWLEDGE | | | | | | |
| CONCEPTUAL KNOWLEDGE | | | | | | |
| PROCEDURAL KNOWLEDGE | | | | | | |
| META-COGNITIVE KNOWLEDGE | | | | | | |

Die drei kognitiven Stufen (*cognitive process dimensions*) *knowledge*, *comprehension* und *synthesis* wurden zwar bei Anderson/Krathwohl (2001) durch die Begriffe *remember*, *understand* und *create* ersetzt, sind aber aus inhaltlicher Sicht vergleichbar. Der Ansatz nach Anderson/Krathwohl (2001) weist zwei Veränderungen auf, von denen eine für die vorliegende Studie interessant ist,⁶¹ nämlich das Zufügen einer *knowledge dimension* (vgl. Abb. 13). Diese *knowledge dimension* setzt die sechs kognitiven Stufen (*cognitive process dimensions*) in Beziehung mit vier verschiedenen Wissensarten:

Das Faktenwissen ist die notwendige Voraussetzung, um sich mit einem Fachgebiet vertraut zu machen. Darunter fallen Fachbegriffe einer Fachsprache oder ein Detailwissen. Das konzeptionelle bzw. begriffliche Wissen stellt Zusammenhänge her oder erkennt ein Zusammenwirken einzelner Teilbereiche innerhalb einer größeren Struktur. Modelle oder Prinzipien sind Teile dieser Wissensart.

Die beiden ersten Wissensarten gleichen sich zwar in der Frage nach dem *Was*, jedoch ist das Faktenwissen ein Kennen von Fachbegriffen und isolierten Fakten, während ein begriffliches Wissen ein tiefergehendes, organisiertes Wissen voraussetzt, das Zusammenhänge, Strukturen oder Konzepte integriert (Anderson/Krathwohl: 2001).

Das prozedurale Wissen umfasst die Kenntnis über fachspezifische Methoden, Abläufe oder Techniken (z.B. wie man Aquarellfarben einsetzt, Interviewtechniken). Da es bei Anderson/Krathwohl (2001) ein verbalisierbares Wissen darstellt, ist es von dem in Kapitel 3.2.4.2 vorgestellten prozeduralem Wissen zu unterscheiden.

⁶¹ Die zweite Veränderung liegt in der Modifizierung der Taxonomie nach Bloom et al. (1967), da Anderson/Krathwohl (2001) die *evaluation* an die vorletzte und nicht wie Bloom an die letzte Stelle ihres Schemas setzen. Die höchste Stufe stellt bei Anderson/Krathwohl (2001) *create*, die (Er)Schaffung dar, was bei Bloom der Synthese entspricht. Im Bezug auf die vorliegende Studie sind diese Stufen nicht relevant und werden daher nicht näher beleuchtet.

Metakognitives Wissen beinhaltet das Wissen über Erkenntnisprozesse. Hierunter fallen Lernstrategien oder das Wissen über eigene Fähigkeiten. Diese Wissensart hat einen höheren Grad der Abstraktion als die drei vorherigen Wissensarten, da es um ein Wissen über das Wissen geht.

Bei Grammatikerklärungen spielt das Wissen über Fakten eine Rolle, da Fachbegriffe unumgängliche Bestandteile dieses Fachgebietes sind. Außerdem muss ein detailliertes Wissen darüber vorhanden sein, welche Bedeutung den einzelnen Begriffen zukommt. Auch das konzeptuelle Wissen spielt in der Grammatikvermittlung eine große Rolle, da bei Regelerklärungen Zusammenhänge hergestellt werden müssen und einzelne Teilbereiche beispielsweise aus dem Faktenwissen in eine größere Struktur integriert werden.

Insgesamt werden die kognitiven Stufen in der überarbeiteten Version von Anderson/Krathwohl (2001) einer detaillierteren Analyse unterzogen, welche jedoch im Hinblick auf das vorliegende Untersuchungsziel nicht weiter verfolgt werden. Nachfolgend werden die kognitiven Stufen und Wissensarten dargestellt, die für die vorliegende Fragestellung dieser Forschungsarbeit von Interesse sind.⁶²

1. Wissen (*knowledge*)

Unter Wissen verstehen Anderson/Krathwohl (2001) das Wiedererkennen und möglichst wortgenaue Reproduzieren bestimmter Informationen. Bloom et al. (1976) unterscheidet in das Wissen über konkrete Einzelheiten, das Wissen der Wege und Mittel mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten und das Wissen über Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebietes. Dem Bereich *Wissen über konkrete Einzelheiten* ordnet Bloom verschiedene Aspekte zu, von denen zwei näher beschrieben werden sollen: Erstens die *Kenntnis über fachspezifische Ausdrücke und Begriffe*, die sich durch ihre Eigenschaften oder Beziehungen als solche definieren lassen. Im Hinblick auf die Vermittlung von Grammatik erscheint dieser Aspekt von Interesse, da die fachspezifische Terminologie in diesem Bereich zum Tragen kommt. Beispielsweise spielen Fachausdrücke und deren semantische Bedeutung im Datenkorpus eine entscheidende Rolle, wie folgende Beispiele zeigen.⁶³

L: wie nennt man die Grundform des verbs auf latein?

⁶² Für eine detaillierte Abhandlung des Wissensbegriffs und der Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich vgl. Bloom et al. (1976), Anderson (1994) und Anderson/Krathwohl (2001).

⁶³ Die folgenden Beispiele stammen aus dem vorliegenden Datenmaterial und sollen die Taxonomie aus fremdsprachentheoretischer Sicht illustrieren.

L: wie nennt man diese wörter small, big, hot, cold?

Einen zweiten Aspekt stellt das *Wissen einzelner Fakten* dar, das sich auf Phänomene bezieht, die als einzelne Elemente isoliert werden können (Bloom et al.: 1976, 75), im Gegensatz zu solchen, die in einem größeren Zusammenhang vorkommen. Dabei geht es um das Reproduzieren von Kenntnissen, Eigenschaften oder Gesichtspunkten eines Fachbereiches. Für den Grammatikunterricht sind dies grundlegende Elemente, die mit dem Wissen über die fachspezifische Terminologie oftmals eng verbunden sind.

Anderson/Krathwohl (2001) haben in ihrer überarbeiteten Taxonomie diesen Bereich der Wissensart (*knowledge dimension*) Faktenwissen zugeordnet.

L: was sind eigenschaften von substantiven?

L: was versteht man unter synonyms?

L: what is meant by the infinitive of a verb?

L: what kind of verbs do you know?

Beim *Wissen über Verallgemeinerungen und Abstraktionen* (Bloom et al.: 1976) steht das Wissen über Schemata und Muster im Mittelpunkt und entspricht dem konzeptionellen Wissen bei Anderson/Krathwohl (2001). Dabei handelt es sich um Verallgemeinerungen, Prinzipien oder Theorien, die in einem Fachgebiet vorkommen und die beim Lösen von Problemen eingesetzt werden. Der Unterpunkt *Wissen über Prinzipien und Verallgemeinerungen* bezieht sich auf das Wissen über Abstraktionen, die Beobachtungen oder Erscheinungen zusammenfassen (Bloom et al.: 1976, 82):

Diese Abstraktionen sind beim Erklären, Beschreiben und Vorhersagen oder bei der Bestimmung der geeignetsten [...] Anordnung von Wert.

Der Schüler muss das Prinzip oder die Verallgemeinerung kennen, d.h. er muss in der Lage sein, richtige Formulierungen wiederzuerkennen und wiederzugeben (Bloom et al.: 1976, 82). Dabei ist die Erinnerung und Wiedergabe von Beispielen, wie sie im Lehrmaterial vorkommen, enthalten.

Eine entscheidende Rolle spielt diese Kategorie bei der Vermittlung syntaktischer Sprachregeln. Solche gesetzesmäßige Aussagen oder Verallgemeinerungen sind vor allem bei Regelformulierungen zu finden:

L: wie wird das past perfect gebildet?

L: wie wird eine frage im simple past gebildet?

L: wann benutzt man das going to future?

Die tatsächliche Anwendung dieser Abstraktion in Problemsituationen kommt schließlich in der Kategorie *Anwendung* zum Tragen.

2. *Verstehen (comprehension)*

Beim *Verstehen* geht es darum Informationen sinnerhaltend umzuformulieren, d.h. diese in eigenen Worten wiedergeben oder zusammenfassen zu können (Anderson/Krathwohl: 2001). Dabei wird vom Individuum erwartet, dass es von den Informationen „Gebrauch machen kann“ (Bloom et al.: 1976, 98). Wenn der Schüler dieses Verständnis erreicht, kann er die Information in seinem Gedächtnis verändern oder in seinen offenen Reaktionen in eine andere Form, die für ihn mehr bedeutet, verwandeln (Bloom et al.: 1976: 100).

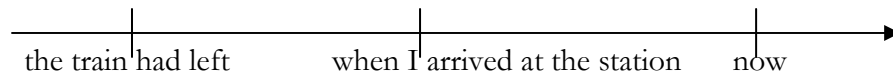
Es steht auch fest, dass ein Individuum nur dann kompliziertere Operationen mit einer Information durchführen kann, wenn es jedem der verschiedenen Teile einer Information und/oder dem unmittelbar zugrunde liegenden Kontext die zugeordnete Bedeutung geben kann.

Diese Kategorie beinhaltet nach Bloom die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die an Schulen größtenteils gefordert werden. Bloom et al. (1976, 98) unterteilt die Kategorie *Verstehen* in *Übersetzen*, *Interpretieren* und *Extrapolieren*, wobei nachfolgend das Übersetzen dargestellt werden soll.

Mit *Übersetzen* verbindet Bloom, dass ein Individuum fähig sein muss, eine *Information in eine andere Sprache, andere Begriffe oder andere Art der Information umzuwandeln* (Bloom et al.: 1976, 100). Das kann entweder von einem Abstraktionsniveau auf ein anderes sein (z.B. Informationen in eigenen Worten wiedergeben, zusammenfassen, Illustrationen oder Beispiele zufügen, andere Fachbegriffe verwenden), durch das Übersetzen symbolischer Formen in andere geschehen (z.B. Musiknoten oder Baupläne lesen können, geometrische Begriffe in symbolische Formen überführen) oder das Umwandeln einer verbalen Form in eine andere (z.B. Metaphern übersetzen, Symbole beschreiben, Ironie erklären). Auch die Übersetzung von Wörtern in eine andere Sprache ist hier einzuordnen.

Übertragen auf die Vermittlung von Sprachregeln heißt das, dass Schüler in der Lage sein müssen, sprachliche Regeln in eigenen Worten wiederzugeben. Dies kann beispielsweise geschehen, indem ein Schüler eine visuelle Regel beschreiben soll:

L: kannst du anhand des Zeitstrahls erklären, wann man das past perfect verwendet?



Weiter scheint diese Verhaltensweise auch im Hinblick auf den Einsatz von Symbolen im Unterricht interessant zu sein:

- + für positive; negative Aussagen (Lehrperson (A))
- - für positive; negative Aussagen (Lehrperson (A))
- ?? für Fragesätze (Lehrperson (A))

Der Einsatz solcher Symbole sind individuellen Verhaltensweisen einzelner Lehrkräfte zuzuordnen, die wiederum innerhalb einer Klasse ritualisiert sind. Daher steht das Verstehen dieser Symbole mit individuellen Lehrpersonen und Klassen in Verbindung.

3. Anwenden (*application*)

Das Verstehen kann in die komplexere Kategorie Anwenden übergehen, die ein Verstehen voraussetzt (Bloom et al.: 1976, 130).

Ein Problem, das in der Kategorie Verstehen eingestuft wird, verlangt vom Schüler, dass er eine Abstraktion so gut kennt, dass er ihren Gebrauch richtig demonstrieren kann [...]. Bei „Anwendung“ wird jedoch ein Schritt darüber hinausgegangen. Wenn dem Schüler ein neues Problem gegeben wird, wendet er die angemessene Abstraktion an, ohne vorher darauf hingewiesen worden zu sein, ob diese Abstraktion richtig ist, oder ohne dass ihm vorher gezeigt werden muss, wie sie in dieser Situation zu benutzen ist.

Beim Verstehen zeigt ein Schüler somit, dass er die Abstraktion (z.B. ein Gesetz oder eine Theorie) und deren Gebrauch kennt und diesen beschreiben kann. Bei der Anwendung hingegen muss der Schüler die Abstraktion benutzen, d.h. sie auf neue Sachverhalte übertragen (Anderson/Krathwohl: 2001).

Beispiele aus dem Grammatikunterricht im Bereich der Anwendung sind:

- Die richtige Zeitform anhand konkreter Beispielsätze einsetzen können.
- Eine Kurzgeschichte schreiben, bei der verschiedene Tempora verwendet werden müssen.

4. / 5. Analyse und Synthese (*analysis and synthesis*)

Diese Kategorien beinhalten Verhaltensweisen wie die Fähigkeit Hypothesen, Aussagen oder Tatsachen voneinander zu unterscheiden oder Schlussfolgerungen zu vergleichen.

Diese Kategorien spielen in Grammatikeinführungsstunden eine untergeordnete Rolle, da grammatische Inhalte bzw. sprachliche Regeln nicht hinterfragt werden. Bei Kontrastierungsstunden, in denen zwei Sprachregeln gegenüber gestellt werden, ist das Vorkommen dieser Kategorien denkbar und kann sich durch folgende Fragestellungen äußern:

- Vergleich von zwei verschiedener Tempora (*simple past/present perfect*):
- Warum benutzt man in dem Satz *Yesterday I ate a lot of vegetables* das *simple past*?

Die in diesem Kapitel dargestellten Ausführungen zeigen, dass die Taxonomie nach Bloom et al. (1976) und Anderson/Krathwohl (2001) eine Planungshilfe für die Formulierung von Lernzielen für kognitive Lernprozesse liefert. Mittels dieser Einteilung können beliebige Lernziele auf einer Skala von Schwierigkeits- bzw. Komplexitätsgraden eingeordnet werden. Diese Klassifizierung der Lernziele ist unter inhaltsanalytischen Aspekten der Auswertung des Datenkorpus' hilfreich, da Aussagen darüber gemacht werden können, welche kognitiven Lernziele (z.B. Wissen, Verstehen, Anwenden) oder Wissensarten bei der Erklärung von Grammatik zum Tragen kommen.

3.4 Erfahrungswissen von Lehrkräften und Grammatikvermittlung

Lehrkräfte verfügen über ein bestimmtes Repertoire an didaktisch-methodischen Vorgehensweisen und Handlungsstrategien, um grammatische Inhalte zu vermitteln. Dabei spielt das Erfahrungswissen eine wichtige Rolle. Borg (1998c, 1999a, 1999b, 2001) stellt fest, dass Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung gezeigt haben, dass die Unterrichtskonzepte und subjektive Theorien von Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf den Unterrichtsverlauf haben (vgl. u.a. Koch-Priewe: 1986, Müller: 2004). In der vorliegenden Untersuchung sollen daher Aussagen über das Erfahrungswissen von Lehrkräften bezüglich der Vermittlung von Grammatik gemacht werden. Dies soll dazu beitragen den Interaktionsprozess in den videographierten Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung der Lehreraussagen analysieren und verstehen zu können.

Es gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen und kognitiver Ansätze zur Erforschung von Erfahrungswissen (Bromme: 1992; Woods: 1996; Appel: 2000). Kognitive Studien sehen in den Erfahrungen, die eine Lehrkraft macht, eine Kompetenz, die in der

Auseinandersetzung mit der Unterrichtssituation erworben wird (Appel: 2000). Die Planung und Durchführung von Unterricht durch eine berufserfahrene Lehrkraft basiert auf der „im Professionalisierungsprozess erworbenen Qualifikation, Handlungs- und Entscheidungsbedarf zu erkennen“ (Koch-Priewe: 2000). Aus einem Sach- und Fachwissen ist somit ein pädagogisches Wissen über Inhalte geworden.

Bei der Analyse zum Erfahrungswissen der Lehrkräfte stützen sich viele fachwissenschaftliche Untersuchungen auf den von Shulman (1987) geprägten Begriff *pedagogical content knowledge* (Bromme: 1992; Koch-Priewe: 2000; Appel: 2000, 2009), der die verschiedenen fachwissenschaftlichen Bestandteile, die eine Lehrkraft wissen muss, mit den Lernvoraussetzungen der Schüler in Beziehung setzt.⁶⁴ Dabei kann man auf die von Bromme (1992) erweiterte Unterscheidung von Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) und allgemeinem pädagogischen Wissen (*pedagogical knowledge*) zurückgreifen. Appel (2009) stellt fest, dass vor allem das Wissen über die spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Lernergruppe ein entscheidendes Kriterium für das schulische Erklären darstellt (Appel: 2009, 36):

Erklären im Unterricht bedeutet in zentraler Weise eine adressatengerechte Darstellung von Wissen, d.h. einen Zuschnitt dieses Wissens auf den Stand der Lernergruppe. Dieser Adressatenbezug ist nicht vorab gegeben, sondern muss im Laufe der Interaktionsgeschichte zwischen Lehrer und Lerngruppe erarbeitet werden.

Die von Appel (2009) bezeichnete ‚Interaktionsgeschichte‘ stellt einen lehrer- und klassenspezifischen individuellen Prozess dar, der im Laufe der Zeit zu wiederkehrenden Mustern führt. Diese Muster können u.a. unter dem Begriff *scaffolding* subsumiert werden (vgl. u.a. Vygotsky: 1978; van Lier: 1988; Donato: 1994; Lantolf/Appel: 1994; Lantolf: 2000; 2007; Kapitel 7). Dieser Begriff wurde durch den Kognitionspsychologen Bruner (u.a. 1974) geprägt und beinhaltet die Unterstützung von Lernprozessen durch die Bereitstellung von Orientierungshilfen wie z.B. Anleitungen, Denkanstößen oder anderen Hilfestellungen (vgl. hierzu auch McKenzie: 1999).

Will man herausfinden, wie Lehrkräfte Grammatik vermitteln, muss auch deren Unterricht beobachtet werden. Solche Beobachtungen finden sich in einer Reihe von Studien wieder (Zimmermann: 1984; van Patten: 1989, 1993, 1996; Donato/Adair-Hauck: 1993; Borg: 1995, 1998a, 1998b, 1999b; Samuda: 2001).

⁶⁴ Vgl. hierzu auch Appel (2000, 2009).

Im Bereich der nicht-experimentellen Forschungsarbeiten hat bereits Zimmermann (1984) in Realschulen und Gymnasien untersucht, wann kognitivierende Lehrverfahren im fremdsprachlichen Grammatikunterricht (Französisch/Englisch) zur Anwendung kommen.

Bei ihm standen die Forschungsfragen, welche Ziele die Lehrperson für wichtig hält, wie sie ihren Unterricht plant, welche Schwierigkeiten damit verbunden sind und für welche Methoden sie sich entscheidet im Vordergrund. Hierfür wurden Daten über Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtung erhoben. Die Auswertung der Angaben zum Umfang und zur Bedeutung des Grammatikunterrichts ergab, dass von der viel geforderten ‚dienenden‘ Funktion der Grammatik angesichts der beherrschenden Situation in der Unterrichtspraxis nicht gesprochen werden kann (Zimmermann: 1984, 40).

Ein Schwachpunkt seiner Untersuchung ist, dass die Lehrerinterviews unabhängig von den Unterrichtsbeobachtungen geführt wurden und sich die Aussagen der Lehrkräfte nicht auf dieselbe konkrete Unterrichtssituation beziehen (Toenshoff: 1990, 64).

Neben der Beobachtung von Unterrichtsstunden werden bei Borg (1998c, 1999a, 1999b, 2001) die teilnehmenden Lehrkräfte interviewt. Ziel seiner Studien ist es herauszufinden, welche Auswirkung das Erfahrungswissen von Lehrpersonen auf die Entscheidungen im Klassenzimmer hat (Borg: 2001, 21).

(...) the findings provided clear examples of the relationship between teacher's perceptions of their knowledge about grammar and their instructional practices.

Laut Borg (2001, 21) ist das subjektive Erfahrungswissen der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung, möchte man die ablaufenden Prozesse im Unterricht verstehen. Appel (2009) untersucht sowohl das Erfahrungswissen von Lehrkräften bezüglich stattfindender Erklärprozesse im Englischunterricht als auch die damit in Verbindung stehenden Interaktionsprozesse. Wie Borg ist auch Appel (2009) der Meinung, dass die alleinige Beobachtung der Interaktion im Unterricht nicht ausreichend ist, um die ablaufenden Erklärprozesse vollständig deuten und verstehen zu können. Hierzu bedarf es neben der Betrachtung aktueller fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ansätze auch der Information zum Erfahrungswissen der Lehrkraft.

In Bezug auf den Grammatikunterricht beinhaltet das *content knowledge* ein Wissen über grammatische Sprachregeln und Fachbegriffe. Das *pedagogical content knowledge* beleuchtet das Wissen über Lehrstrategien. Dies beinhaltet sowohl Fragen nach der didaktischen

Reduktion, d.h. welche grammatischen Inhalte hält die Lehrperson für erklärbedürftig, als auch nach Methoden und Vorgehensweisen, die aus Sicht der Lehrkräfte für die Erklärung von Sprachregeln geeignet sind. Diese Entscheidungen stehen in Beziehung zu den Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schüler bzw. Klassen (*pedagogical knowledge*), da bei der Regelerklärung ein Adressatenbezug hergestellt wird. Dabei muss das jeweilige Leistungsniveau oder auch der Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigt werden (vgl. hierzu Kapitel 2.4.2).

3.5 Bedeutung der Ergebnisse für das eigene Erkenntnisinteresse

Inwieweit die vorgestellten Theorien und Ansätze zum Fremdsprachenerwerb im Bereich der Grammatikvermittlung von Interesse für die vorliegende Untersuchung sind wird im folgenden Kapitel dargelegt. Hierfür werden die Ergebnisse in vier Unterkapitel (Studien aus dem EFL/ESL Bereich, Grammatikvermittlung im schulischen Kontext bzw. als explizite Wissensvermittlung und das Erfahrungswissen von Lehrkräften bezüglich der Vermittlung von Grammatik) gegliedert und auf das Forschungsvorhaben übertragen. Daraus werden Folgerungen für die Konzeption der Studie gezogen, bevor der empirische Teil in Kapitel 4 vorgestellt wird.

3.5.1 Studien aus dem EFL/ESL Bereich

Die Darstellung der Forschungslage im Bereich der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht hat gezeigt, dass sich diese Untersuchungen auf den Spracherwerb an privaten Schulen im Ausland, die Erwachsenenbildung oder den Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe bzw. an Universitäten beschränken (vgl. Zimmermann: 1984; Færch: 1986; Toenshoff: 1990).

Beispielsweise handelt es sich um Fremdsprachenerwerb und Grammatikvermittlung in von Schülern freiwillig besuchten Sprachschulen (z.B. van Patten: 1989, 1990, 1993; Borg: 1998a, 1999, 2001; Sysojev: 1999; Samuda: 2001). Die Lernbereitschaft und Motivation der Teilnehmer ist unter diesen Voraussetzungen sehr hoch, was den Interaktionsverlauf zwischen Lehrkraft und Schülern beeinflusst. Zum Beispiel finden Schüler-Schülergespräche statt, die einsprachig geführt werden, in denen die Lerner Inhalte

selbständig erarbeiten. Die Gruppengrößen von ca. acht bis maximal 15 Schülern in privaten Sprachschulen stellen gute Voraussetzungen dar, um alle Teilnehmer kommunikativ tätig werden zu lassen und den Sprechanteil der einzelnen Schüler zu erhöhen. Weiter sind in privaten Sprachschulen meist Muttersprachler (*native speaker*) als unterrichtende Lehrkräfte tätig, was zum einen die Sprachqualität des Unterrichts beeinflusst und zum anderen von den ‚zahlenden‘ Schülern dieser Institution erwartet wird, da sie möglichst schnell Erfolg beim Erlernen der Fremdsprache haben möchten.

Auch Holliday (1994, 12) stellt fest, dass es schwierig ist, Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die in englischsprachigen Ländern praktiziert werden, in nicht-englischsprachige Länder zu implementieren. Dieser ‚Methodenexport‘ (Krumm: 1987) wurde bereits in den 80er Jahren problematisiert (Webber & Deyes 1986; Gerighausen & Seel 1986). Dabei geht es u.a. um Schwierigkeiten wie unzureichende Qualifikation der Lehrenden oder ungenügende Unterrichtszeit, die z.B. zu großen Gruppengrößen führen (vgl. auch Boeckmann: 2006).

Den oben beschriebenen Sachverhalt hat Holliday (1994, 12ff) thematisiert und den Fremdsprachenunterricht in zwei Teilbereiche untergliedert. BANA (Britain, Australia, North America) stellt den Englischunterricht der westlichen Welt dar, in der die Methoden meist außerhalb der Vorgaben des regulären Bildungssystems entwickelt und erprobt werden (z.B. in der Erwachsenenbildung). Holliday (1994, 4) definiert BANA als [...] that which is oriented towards the private sector in Britain, North America and Australasia [...].“ Unter TESEP (Tertiary, Secondary, Primary) werden Empfängerländern subsumiert, die sich außerhalb des englischen Sprachraums auf allen Stufen des regulären Bildungssystems bewähren müssen, im Sinne einer [...] state education in the rest of the world.“ (Holliday: 1994, 4)

Holliday (1994, 13) beschreibt BANA als ‚instrumentally-oriented‘, während TESEP ‚state-oriented‘ ist und sich somit auf nicht-kommerzielle Institutionen wie beispielsweise auf staatliche Schulen oder Universitäten bezieht. Hier eignen sich die Lerner auf ‚unfreiwilliger‘ Basis Englischkenntnisse an, die innerhalb der staatlichen Vorgaben durch nicht-muttersprachliche Englischlehrkräfte vermittelt werden. Im Gegensatz hierzu stößt der Lerner, der sich aus eigenen Stücken zu einem Englischkurs entschließt, in den muttersprachlichen Ländern (BANA) auf Fachlehrkräfte, die *native-speaker* sind und kleinere Klassengrößen. Laut Holliday (1994, 12) ist es daher nicht überraschend, dass “[...] methodologies designed for this type of situation may not adapt easily to the other part of the English language education profession, which is found in state education [...]”.

Die Grammatikvermittlung in den dargestellten Untersuchungen (BANA) (u.a. van Patten: 1989, 1990, 1993; Borg: 1998a, 1999, 2001; Sysojev: 1999; Samuda: 2001) kann daher nur bedingt mit der Arbeit einer Fremdsprachenlehrkraft an staatlichen Schulen verglichen werden (TESEP), da die Freiwilligkeit der Lerner, die damit verbundene erhöhte Lernbereitschaft (motivationale Bedingungen), die geringere Klassengröße, Altersstruktur, Unterrichtsorganisation an privaten Sprachschulen und kulturelle bzw. bildungspolitische Voraussetzungen stark von den Gegebenheiten im staatlichen Schulsystem abweichen. Dies zeigt, dass im Bereich des staatlichen Fremdsprachenunterrichts international eine Forschungslücke besteht.

3.5.2 Grammatikvermittlung im schulischen Kontext

Bis heute gibt es in der Forschung keine Einigkeit darüber, wie Schülerinnen und Schüler lernen und - die Schlussfolgerung daraus - wie die Lehrkräfte diese Inhalte lehren sollen (vgl. auch Edmondson: 2002).

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, *wie* Grammatik im schulischen Kontext vermittelt wird. Dabei steht die Betrachtung von morphologisch-syntaktischen Strukturen im Vordergrund des Interesses. Wie die bereits von Toenshoff (1996) vorgeschlagene Definition für die sprachbezogene Kognitivierung wird der Einsatz von ‚auf Bewusstmachung zielenden unterrichtsmethodischen Verfahren (Lehrverfahren)‘ untersucht, die zum Aufbau von deklarativem Wissen führen. Die Form der Kognitivierung umfasst schriftliche, mündliche, metasprachliche und graphische Darbietungsformen, die in Kombinationen oder Mischformen im Unterricht auftreten können. Von Interesse sind konkrete Unterrichtsprozesse und Lehrstrategien, die auf bestimmten didaktisch-methodischen Prämissen und fremdsprachlichen Ideologien basieren. Da der Schwerpunkt auf der Betrachtung der Sprachlehrmethoden seitens der Lehrpersonen liegt, werden innerhalb dieses Forschungsansatzes nur marginal Aussagen zum Sprachenlernen (*language learning*) gemacht. Anhand der beobachteten Schülerreaktionen im Unterricht und der Interviewaussagen der Lehrpersonen kann lediglich von einem Gesamtverständnis der Schüler gesprochen werden. Dies liegt wiederum einer subjektiven Einschätzung der Lehrperson und deren Erfahrungswissen zugrunde.

3.5.3 Grammatikvermittlung als explizite Wissensvermittlung

Im Hinblick auf die Vermittlung von Grammatik stellt sich die Frage, welche Aspekte der Sprachregeln als erklärbedürftig erachtet werden (vgl. hierzu Kapitel 5.4.2) und durch welche Maßnahmen (z.B. Übungsformen) dieses Wissen vermittelt wird.

In Bezug auf die vorliegende Studie wird der Prozess der Wissensvermittlung analysiert, der zu expliziten bzw. deklarativen Wissensbeständen führen soll, d.h. ein bewusstes Abrufen und Artikulieren erlaubt (Edmondson: 2002). Dieses Wissen über Sprachregeln wird innerhalb des Unterrichtsarrangements angeleitet: Die von der Lehrkraft gewählten Lehrmethoden und der unterrichtliche Interaktionsprozess bilden dabei die Grundlage für das Erlernen von Sprachregeln im Fremdsprachenunterricht.

Gegenstand dieser Arbeit ist die Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht Englisch in der Sekundarstufe I. Die genannten Aspekte stellen aus Sicht der Fremdsprachenlehre den Untersuchungsgegenstand dieser Studie dar, der in den folgenden zwei Kapiteln dargestellt wird.

3.5.4 Das Erfahrungswissen von Lehrkräften bezüglich der Vermittlung von Grammatik

In Bezug auf das Erfahrungswissen von Lehrkräften ist zu untersuchen, welche fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kenntnisse bei der Erklärung von Sprachregeln eine Rolle spielen. Diese Inhalte sind Teilbereiche des Erfahrungswissens, über das Lehrkräfte verfügen und in der vorliegenden Studie unter dem Begriff ‚Erklärwissen‘ subsumiert werden.

Das situations- und aufgabenspezifische kognitive Funktionieren der eigenen Person ist im Hinblick auf die vorliegende Studie auf das Erklärwissen der teilnehmenden Lehrpersonen von Bedeutung. Da untersucht werden soll, welches Erfahrungswissen Lehrkräfte bezüglich des Erklärens von Grammatik haben, müssen diese Auskunft darüber geben, welche Lehrstrategien sie für geeignet halten, um grammatische Inhalte zu vermitteln. Dazu müssen sie in der Lage sein, das eigene unterrichtliche Handeln zu reflektieren und zu bewerten. Dies beinhaltet die nach Bromme (1992) dargestellten Bereiche Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*).

3.5.5 Konzeption der Untersuchung

Da die aufgezeigte Komplexität bei der Vermittlung grammatischer Inhalte die Analyse des Interaktionsverlaufs im Unterricht und die Berücksichtigung fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Ansätze der Lehrkräfte verlangt, folgt daraus eine doppelperspektivische methodische Vorgehensweise bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente. Ein wichtiges Kriterium hierbei ist, möglichst nah und natürlich an das Lerngeschehen und die Lehrprozesse heranzukommen. Dies lässt sich durch die Beobachtung der Unterrichtssituation und die Lehrerinterviews erreichen. Hierbei stehen im Vorfeld geführte Leitfadeninterviews und nach den gehaltenen Unterrichtsstunden Interviews zur Unterrichtsdokumentation zur Verfügung. Der Aufbau der Untersuchung wird im folgenden Kapitel dargestellt.

4 Untersuchung: Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht Englisch

4.1 Ausgangslage der Untersuchung

4.1.1 Bildungspolitische Voraussetzungen

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz wird im modernen Fremdsprachenunterricht als eine der zentralen Aufgaben gesehen. Schüler sollen laut Bildungsplan (2004) in erster Linie dazu befähigt werden, in der Fremdsprache intentions-, situations- und adressatengerecht mündlich und schriftlich zu reagieren. Die Kommunikation in der Zielsprache Englisch steht im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens und die Vermittlung von sprachlichen Inhalten, wie beispielsweise Grammatik, soll auf ein Minimum reduziert werden. Somit soll auch den Erkenntnissen aus den fachdidaktischen Diskussionen und der neuen Fremdsprachenerwerbsforschung Rechnung getragen werden. Im Bildungsplan der Realschule, Baden Württemberg (2004, 72) heißt es:

Zentrale Aufgabe des Englischunterrichts ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, insbesondere die Förderung von Sprechkompetenz, Hör- und Lesekompetenz. Lexikalische, grammatische und orthographische Kompetenz sind Teilkompetenzen und haben dienende Funktion.

Diese Aussage wird jedoch relativiert, schaut man sich die geforderten Bildungsstandards im Detail an: Unter den Angaben zu den Bildungsstandards⁶⁵ der jeweiligen Klassenstufen 6, 8 und 10 wird festgelegt, welche grammatische „Teilkompetenzen“ vermittelt werden sollen, die auch bei der schulischen Leistungsmessung geprüft und bewertet werden.

⁶⁵ Vgl. hierzu die Vorgaben der Bildungspläne (2004) und die jeweiligen Bildungsstandards, die für die Klassenstufen 6, 8 und 10 (RS) durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) festgelegt sind.

Ähnlich wie Finkbeiner (1996) kritisiert Long (1997) im Rahmen des *focus-on-forms* Ansatzes die Lehrplanrichtlinien, die nicht in Verbindung mit den Erkenntnissen aus der Fremdspracherwerbsforschung stehen (vgl. auch Kapitel 3.2.5).

Focus on forms ignores language learning processes altogether or else tacitly assumes a long discredited behaviourist model. [...] Synthetic syllabuses ignore research findings such as those showing that learning new words or rules is rarely, if ever, a one-time, categorical event, and that learners pass through developmental stages [...].⁶⁶

Die Einwände der Spracherwerbsforschung müssen sich in erster Linie bildungspolitischen Entscheidungen und institutionellen Rahmenbedingungen unterordnen, bevor sie in ihrer Sache Gehör finden. Innerhalb dieser Vorgaben versucht man zwar, neue Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung auf den staatlichen Fremdsprachenunterricht zu übertragen und daraus vermittlungsmethodische Konsequenzen abzuleiten (vgl. Toenshoff 1990, 5), jedoch schreiben institutionelle Rahmenbedingungen den Lehrkräften an staatlichen Schulen die explizite Grammatikvermittlung sowohl inhaltlich als auch gebunden an Klassenstufen vor.

4.1.2 Forschungshintergrund

Die explizite Vermittlung grammatischer Strukturen im fremdsprachlichen Unterricht wird sowohl im Bereich der Fremdspracherwerbsforschung als auch unter Pädagogen kontrovers diskutiert⁶⁷ (vgl. Finkbeiner: 1996; Long: 1991; Gass/Selinker: 2008; Ellis: 2006, 2008). Hauptpunkt der Auseinandersetzungen ist, inwieweit eine Bewusstmachung der Sprachstrukturen für das Erlernen der Fremdsprache und den Aufbau der Kommunikationsfähigkeit eher sinnvoll oder eher hinderlich ist (Königs/Gnutzmann: 1995; Toenshoff: 1995; Diehl/Pistorius/Dietl: 2002; Ellis: 2006).

Neue kommunikative Ansätze, wie beispielsweise *task-based language learning* (Ellis: 2005), weisen der Grammatikvermittlung zwar die gewünschte ‚dienende Funktion‘ zu, jedoch zeigen nicht nur Untersuchungen sondern auch die fremdsprachliche Unterrichtsrealität, dass Lehrkräfte weiterhin eine ihrer Hauptaufgaben in der Vermittlung von Grammatik sehen (u.a. Appel: 2000, 2009; Butzkamm: 2005).

⁶⁶ Vgl. Quellenangabe aus Fußnote 56.

⁶⁷ Vgl. hierzu auch die in Kapitel 3.2.3.1 vorgestellten Ansätze zur *non-interface-* bzw. *interface-position*.

Few people involved in the teaching of a foreign language would be ready to claim that grammatical knowledge is of no relevance to learners, even within the most communicatively oriented type of teaching. This is reflected by the fact, that grammatical [...] competence is generally described as a necessary precondition for communicative competence [...]. (Færch: 1986, 125)

Auch wenn die Aussage von Færch (1986) zum Stellenwert von Grammatik im Fremdsprachenunterricht bereits über 20 Jahre zurückliegt, zeigen sowohl die Untersuchungen von Appel (2000; 2009) und Butzkamm (2005) als auch fachwissenschaftliche Diskussionen zur Rolle von Grammatik innerhalb eines kommunikativ geprägten Fremdsprachenunterrichts (u.a. Celce-Murcia: 1991, 2002; Nassaji/Fotos: 2004; Ellis: 2006), dass das Erlernen grammatischer Strukturen eine nötige Voraussetzung für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen darstellt.

Trotz der in der Fremdspracherwerbsforschung geführten Diskussionen - ob die explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht eher hinderlich oder sinnvoll für den Spracherwerb sei - ist der Fremdsprachenunterricht an staatlichen Schulen an die Vorgaben der jeweiligen Bildungspläne der Länder und Schulformen gebunden.

Auch Finkbeiner (1996) beschäftigt sich mit Konzepten der grammatischen Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht und plädiert für eine „homöopathische Dosierung“ (1996, 52) von bewusstmachenden Phasen im Grammatikunterricht. Zur kontroversen Diskussion um das ‚Warum‘ merkt Finkbeiner an (1996, 53):

Solange die hier skizzierte Auffassung von Lernen und Verstehen als aktiver, autonomer und konstruktiver Prozess nicht zu einem veränderten Verständnis der Problemsicht und somit zur Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Lehrpläne, Prüfungsanforderungen) führt, kommt der Kognitivierung u.a. auch die Funktion zu, Schüler auf entsprechende Prüfungsanforderungen vorzubereiten, um ihren „optimalen Erfolg“, im Sinne der Prüfungsordnung, sicherzustellen.

Auch Gnutzmann/Königs (1995, 19) sehen das Scheitern von Versuchen zu grammatiklosem Fremdsprachenunterricht im grundsätzlichen Anspruch und Auftrag von Schule, die Lerngegenstände zu systematisieren. Jedoch bemängeln sie die bereits in der Einleitung thematisierte Problematik um das *Ob* und *Wie* des Grammatikunterrichts. Dabei merken sie an, dass die Frage nach dem *Ob* zwar häufig diskutiert wird, jedoch Anregungen für mögliche Antworten nach dem *Wie* dabei unberücksichtigt bleiben (Gnutzmann/Königs: 1995, 20):

Es ist ein Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik, dass sich solche Anregungen weitgehend losgelöst von methodischen Überlegungen finden.

Antworten auf das *Wie* bzw. methodische Überlegungen finden sich in didaktischen Konzepten wie beispielsweise bei Hecht/Waas (1998) oder von Ziegesar (1998), die versuchen, anhand von - auf fremdsprachenerwerbstheoretischen Grundlagen basierenden - Vermittlungsmodellen der angehenden Lehrperson ein Phasenschema an die Hand zu geben. Zwar geben diese Modelle einen fachdidaktisch und fachwissenschaftlich durchdachten Überblick zur Phasengliederung von Grammatikeinführungsstunden, jedoch bleiben sie, wenn es um die Frage nach der detaillierten Durchführung der Bewusstmachung von Sprachregeln geht, auf einer oberflächlich beschreibenden Ebene. Beispielsweise beinhaltet das Modell zur erwerbsorientierten Vermittlung von Grammatik (von Ziegesar: 1998) eine Phase der Bewusstmachung. Am Beispiel des *going to futures* macht von Ziegesar für die Bewusstmachung folgenden Vorschlag (von Ziegesar: 1998, 50):

Abbildung 14: Bewusstmachung der Sprachregel bei von Ziegesar (1998, 50)

V Bewusstmachung

We use going to for things we plan to do.
Caroline is **going to** take photos on holiday.
She is not **going to** get up before ten.

Während von Ziegesar (1998) für die vorangestellten vier Phasen detaillierte Angaben zur unterrichtlichen Umsetzung macht,⁶⁸ besteht die Angabe zur Phase der Bewusstmachung lediglich aus einer pädagogischen Sprachregel zur Funktion des *going to futures* (We use going to for things we plan to do.) und zwei Beispielsätzen. Als flankierende Maßnahmen setzt er das Unterstreichen ein, um auf die Funktion des *going to futures* zu fokussieren (going to; plan), in den Beispielsätzen hebt er (**going to**) durch das Fettdrucken hervor, womit formale Aspekte aufgezeigt werden sollen. Die formale Sprachregel an sich bleibt in der Bewusstmachung unvollständig und wird nicht thematisiert, obwohl diese von den an dieser Untersuchung teilnehmenden Lehrkräften als erklärbedürftig eingeschätzt wird (vgl. hierzu Kapitel 5).

Wie soll die formale und funktionale Regel auf induktivem Wege mit den Schülern erarbeitet werden? Wie sieht die Gesprächsführung zwischen Lehrkraft und Schülern aus? Welche flankierenden Maßnahmen können zu Hilfe genommen werden, um den Erklärprozess zu unterstützen? Diese Fragen stellen Studierende in der ersten Ausbildungsphase, wenn es in den Fachdidaktikseminaren um die Vermittlung von

⁶⁸ Sowohl bei von Ziegesar (1998) als auch bei Hecht/Waas (1998) gibt es detaillierte Angaben in den vorangestellten Phasen, wie die Inhalte im Dialog erarbeitet werden können. Dabei werden exemplarisch Dialoge zwischen Lehrkraft und Schülern aufgezeigt.

Grammatik geht. Diese Fragen bleiben bei von Ziegeler (1998) und bei Hecht/Waas (1998) unbeantwortet, da es keine Hinweise auf die Methodik oder die Gesprächsführung hinsichtlich der unterrichtlichen Regelerarbeitung gibt.

Bereits Lübke (1985, 266) kritisierte diesbezüglich das Fehlen aussagekräftiger Untersuchungen und beschreibt den Stellenwert von Visualisierungshilfen bei der Bewusstmachung von Sprachregeln und die damalige Forschungslage folgendermaßen:

Visualisierungshilfen findet man überall in Schulgrammatiken und in grammatischen Übungsbüchern, sie gehören zum täglichen Handwerkszeug des Fremdsprachenlehrers, wenn er grammatische Regeln erklärt (z.B. an der Tafel) oder grammatische Regeln üben lässt. Trotz der Wichtigkeit gibt es bislang noch keine systematische Untersuchung der visuellen Hilfen.

Zwar gibt es Untersuchungen zum Fremdsprachenerwerb aus Lernericht (u.a. East: 1992; Gass: 1997), jedoch beschäftigen nur wenige Studien sich mit dem Fremdsprachenlehren im Hinblick auf den im Unterricht stattfindenden *input* und der Interaktion (Seliger: 1979; Toenshoff: 1992; Borg: 1998a, 1998c, 1999a).

Færch (1986, 138) bemängelt das Fehlen aussagekräftiger Studien im Bereich der schulischen Fremdsprachenvermittlung. Er sieht einen dringenden Forschungsbedarf vor allem im Bereich der „descriptions of rule-formulation in ongoing classroom teaching, relating the rules to types of activity, distribution of roles, etc.“ in Verbindung mit Interviewaussagen der Lehrkräfte, die Aufschluss über die „descriptions of teacher-formulated rules [...] (why does the teacher formulate the rules the way they do? how are the rules expected to help the learners?)“ geben. Borg (1999b) kommt 13 Jahre später zu der gleichen Erkenntnis wie Færch (1986) und auch über 20 Jahre später scheint sich die Forschungslage wenig verändert zu haben.

Es gibt keine aussagekräftigen Studien, die den Interaktionsprozess unter Berücksichtigung von Veranschaulichungstechniken bei der Vermittlung von Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht untersuchen.

4.2 Untersuchungsgegenstand

Fragt man Lehrkräfte, wo oder wie sie sich ihr Wissen bezüglich des Unterrichtens und ihrer Unterrichtskonzepte angeeignet haben, bekommt man häufig die Antwort ‚durch Erfahrung‘ (Koch-Priewe: 2006, 1). Die Lehrkräfte, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interviewt wurden, gaben ähnliche Antworten:

Wenn einer so was fragt, ‚was ist Erklären‘, ‚wo erklärst du?‘ Es ist so bei uns intus, in diesem Erfahrungsschatz. Das ist schwierig. (B)

Da ich viel Erfahrung in verschiedensten Klassen gewonnen habe, weiß ich, wann ich welchen kleinen Kniff, welchen kleinen Spruch einsetzen kann, um der Erklärung zu helfen. Erfahrung ist für mich der Umgang mit Schülern, der Umgang mit Stoff, und das hat meine Erklärfähigkeit verbessert. (A)

Die befragten Lehrkräfte messen dem Erfahrungswissen, das sie im Laufe der Zeit im Schuldienst erworben haben, einen hohen Stellenwert bei. Die oben genannten Beispiele lassen erkennen, dass die Lehrkräfte sich Unterrichtskonzepte angeeignet haben und diese weiterentwickelt oder modifiziert werden. Diese Unterrichtskonzepte bezüglich des Erklärens können von den Lehrkräften jedoch kaum reflektiert oder beschrieben werden.

Nach der Vorstudie lagen folgende Kriterien für die Auswahl eines Themas zugrunde, anhand dessen *Erklären* untersucht werden sollte: Der Untersuchung muss ein *fremdsprachlicher Inhalt* zugrunde liegen, der im Bildungsplan für das Fach Englisch verankert ist.⁶⁹ Das heißt themenübergreifende bzw. -unabhängige Beobachtungen wie beispielsweise bei Schwab (2009a, 2009b), der in verschiedenen Unterrichtsstunden einer Hauptschule *turn-taking* Prozesse beobachtet und analysiert hat, kamen für die Untersuchung von Erklärprozessen nicht in Frage. Der Untersuchungsgegenstand muss im Hinblick auf fremdsprachenerwerbsorientierte Inhalte und unter der Berücksichtigung fachdidaktischer Aspekte fachwissenschaftlich greifbar sein, d.h. *fachliche Elemente* beinhalten, die dem Fremdsprachenlernen zugeordnet werden können. Dieser fachliche Inhalt muss einen *komplexen Sachverhalt* aufweisen, d.h. es muss sich um ein Thema handeln, an dem Zusammenhänge aufgezeigt werden können. Weiter muss das Thema von der Lehrperson innerhalb eines zeitlichen Rahmens von einer Unterrichtsstunde *planbar* sein, um Erklärprozesse im Unterricht im Rahmen der Forschungsarbeit untersuchen zu können. Grammatische Inhalte stellen einen fachlichen und komplexen Sachverhalt dar, der das Vorhandensein von Zusammenhängen impliziert. Denkt man an die Form oder Funktion verschiedener Tempora im Englischen, zeigt sich, dass diese Sachverhalte in einer einzelnen Unterrichtsstunde beobachtet werden können.

⁶⁹ In der vorliegenden Untersuchung wird durchgehend Bezug auf den Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für Realschulen (2004) genommen.

4.3 Zielsetzung und Fragestellung

(I) Zielsetzung der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse über die Vorgehensweisen von Lehrkräften bei der Vermittlung von Grammatik im Englischunterricht zu gewinnen. Dabei geht es darum herauszufinden, wie Lehrpersonen fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kenntnisse in ihre bestehenden Alltagstheorien integrieren und im konkreten Unterrichtsgeschehen umsetzen. Von Bedeutung sind hierfür die Unterrichtssequenzen und Aussagen der Lehrkräfte, bei denen das Erklären von Sprachregeln im Vordergrund der Vermittlungsbemühungen steht.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen können Schlussfolgerungen für das konkrete Handeln im fremdsprachlichen Grammatikunterricht gezogen werden.

Die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis stellen Handlungsmuster von Lehrpersonen dar, die bereits in der Lehrerbildung vermittelt werden können, um beispielsweise fachdidaktische Konzepte der Grammatikvermittlung mit praxisbezogenen Alltagstheorien zu verknüpfen.

Dies kann als Orientierung für Studierende der ersten Ausbildungsphase dienlich sein, um die Komplexität des Unterrichtens erfahren zu können. Besonders im Bereich des Fremdsprachenunterrichts stellen bereits Studierende aber auch berufserfahrene Lehrpersonen erhebliche Unterschiede zu anderen Fächern im Hinblick auf didaktisch-methodische Vorgehensweisen fest. Ein Grund hierfür ist u.a. „[...] the need of focus on language form“ (Appel: 2007, 289).

(II) Fragestellungen der Untersuchung

Im Rahmen eines ethnographischen Zugangs soll durch Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften explorativ-deskriptiv untersucht werden, wie die Vermittlung grammatischer Inhalte im Englischunterricht abläuft. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund des Forschungsinteresses:

a.) Wie läuft der Erklärprozess zwischen der Lehrkraft und den Schülern bei der Vermittlung grammatischer Inhalte im Englischunterricht ab?

Jeder Unterricht folgt einem bestimmten Ablauf, d.h. es können typische Strukturen, Muster oder wiederkehrende Elemente beobachtet werden. Um den Erklärprozess definieren zu können, muss der Unterricht gegliedert werden. Dabei kann beobachtet

werden, welche generellen Vorgehensweisen vorhanden sind und welche individuell von verschiedenen Lehrpersonen oder auch von grammatischen Themen abhängig sind. Dabei soll der stattfindende Erklärprozess strukturiert werden:

- Was sind erklärbedürftige Inhalte im Erklärprozess?
- Lässt sich der Erklärprozess in verschiedene Phasen einteilen?
- Gibt es innerhalb dieser Phasen typische sprachliche Strukturen oder wiederkehrende Handlungsmuster, derer sich eine Lehrperson bedient?
- Wie involvieren Lehrkräfte die Schüler im Erklärprozess?

Neben der Umsetzung allgemeiner Unterrichtskonzepte kann beobachtet werden, wie Lehrpersonen durch den Einsatz verbaler (z.B. *code-switching*, Beispielsätze, Betonung) und nonverbaler (z.B. Visualisierungen) Techniken Sprachregeln im Unterricht veranschaulichen. Diese werden gezielt eingesetzt und haben eine große Bedeutung im Erklärprozess. Für welche Form der Repräsentation sich die Lehrkraft entscheidet und welche Funktion diese im Erklärprozess hat, hängt wiederum von verschiedenen Kontexten, wie beispielsweise dem zu vermittelnden Inhalt, ab. Folgende Fragestellungen sollen Aufschluss über den Einsatz von Repräsentationen im Unterricht geben:

- Welcher verbaler und nonverbaler Veranschaulichungsmöglichkeiten bedienen sich Lehrkräfte im Unterricht?
- Wie werden diese für die Erklärung von form- und funktionsbezogenen Sprachregeln eingesetzt?
- Welche Funktionen haben diese Veranschaulichungen im Erklärprozess?

b.) Welches Erfahrungswissen („Erklärwissen“) haben Lehrpersonen bezüglich der Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I?

Lehrkräfte verfügen über ein bestimmtes Repertoire an didaktisch-methodischen Vorgehensweisen und Handlungsstrategien, um grammatische Inhalte zu vermitteln. Für welche Vorgehensweise sich eine Lehrperson entscheidet, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Dabei spielt das Erfahrungswissen eine wichtige Rolle.

Daher stellt sich die Frage, welche Überlegungen eine Lehrkraft anstellt und welche verschiedenen Kriterien wie beispielsweise der grammatische Inhalt selbst oder das Wissen über eine Klasse bei der Planung und Durchführung einer Grammatikstunde wichtig sind.

Dabei sind auch Entscheidungen, die im konkreten Unterrichtsgeschehen getroffen werden, z.B. vom geplanten Unterricht abzuweichen, von Bedeutung. Daher soll untersucht werden:

- Welche inhaltlichen Kontexte spielen bei der Planung und Durchführung von Grammatikstunden eine Rolle?
- Welche Gründe gibt die Lehrperson für die von ihr gewählte Vorgehensweise bei der Vermittlung eines grammatischen Inhalts an?

Mithilfe einer induktiven Kategorienbildung (Strauss/Corbin: 1996; Mayring: 2000) soll das Erfahrungswissen von Lehrkräften bezüglich der Erklärung von Sprachregeln festgestellt werden.

Ziel ist es, den Erklärprozess zu strukturieren, um Aussagen darüber machen zu können, welche Phasen und Merkmale im Grammatikunterricht beinhaltet sind und inwieweit z.B. verschiedene grammatische Themen oder individuelle Vorgehensweisen einer Lehrperson zu Unterschieden im Erklärprozess führen können. Weiter soll der Erklärprozess hinsichtlich der verbalen und nonverbalen Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten im Unterricht dargestellt und analysiert werden.

4.4 Konzeption der Untersuchung

4.4.1 Überblick zum Forschungsdesign

Um den im vorherigen Kapitel geschilderten Fragestellungen nachgehen zu können, wurde folgendes Forschungsdesign entwickelt: In einer qualitativen Studie wurden drei Klassen der Klassenstufe 7 der Realschule in insgesamt 18 Unterrichtsstunden im Schuljahr 2006/07 besucht. Jede Lehrkraft wurde in vier einführenden und zwei wiederholenden Grammatikstunden videographiert. Um die Variablen für eine spätere Vergleichbarkeit möglichst gering zu halten, wurden die 18 Grammatikstunden zu sechs gleichen Themen gehalten (vgl. Kapitel 4.4.4.1, Abb. 15). Daher war es notwendig, dass die ausgesuchten Lehrpersonen in der gleichen Klassenstufe das Fach Englisch im Schuljahr 2006/07 unterrichteten. Zudem wurden mit den teilnehmenden Lehrpersonen Interviews geführt. Eines davon im Vorfeld, um Erkenntnisse über das ‚allgemeine Erfahrungswissen‘ zur

Grammatikvermittlung zu bekommen, die weiteren insgesamt 18 Interviews wurden im Anschluss an die jeweiligen Unterrichtsstunden geführt, um spezielle Fragen zum Unterrichtsgeschehen stellen zu können.

In den folgenden Kapiteln werden die Konzeption der Untersuchung, die Erhebungsinstrumente, die Datenerhebung und die gewählten Auswertungsmethoden vorgestellt.

4.4.2 Population der Studie

4.4.2.1 Auswahl der teilnehmenden Lehrkräfte

Die Auswahl der Lehrkräfte gestaltete sich hinsichtlich der Bereitschaft, an einem Forschungsprojekt teilzunehmen, bei dem Unterricht videographiert wird, äußerst schwierig. Als Gründe hierfür sind zu nennen: Überlastung der Lehrkräfte, Zeitmangel, Angst vor der Durchführung und vor allem Bewertung ihres Unterrichts, mangelnde oder schlechte Erfahrungen im Bereich der Unterrichtsforschung, Bewertung einzelner Schüler und der damit verbundenen Sorge negativer Rückmeldungen von Eltern.

Die drei teilnehmenden Lehrkräfte der Klassenstufe 7 weisen sich für die Untersuchung durch folgende Merkmale aus:

- Berufsbiographischer Werdegang der Lehrkräfte: Alle drei Lehrkräfte sind ausgebildete Realschullehrer im Fach Englisch und haben ihre Ausbildung zum ersten Staatsexamen an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und den Vorbereitungsdienst am Staatlichen Seminar für Schulpraxis absolviert.
- Berufliche Entwicklung: Die teilnehmenden Lehrkräfte waren zu Beginn der Untersuchung zwischen drei und fünf Jahren im Schuldienst tätig. Einerseits konnten die Lehrpersonen bereits Erfahrungen sammeln, andererseits kann die Entwicklung seit Beendigung des Vorbereitungsdienstes reflektiert werden.
- Engagement und Bereitschaft der Lehrkräfte: Alle Lehrkräfte zeichnen sich durch überdurchschnittliches Engagement im Schuldienst aus. Dies zeigt sich durch die geführten Lehrerinterviews (vgl. Kapitel 4.4.3, 4.4.4) und die Reputation der Lehrkräfte bei den Schulleitern, den Klassen und Kollegen. Dies war auch bei Elternabenden und am Klassenklima spürbar. Die selbst erstellten

Unterrichtsmaterialien und die Aussagen aus den *recall*-Interviews zeigen, wie sorgfältig und durchdacht die Lehrkräfte ihren Unterricht planen und reflektieren.

- Auswahl der Klassenstufe: Ein entscheidendes Kriterium war, dass die teilnehmenden Lehrkräfte in einer Klassenstufe unterrichten, um gleiche Unterrichtsthemen videographieren und vergleichen zu können. Aufgrund der Vorgaben des Bildungsplans 2004 (Baden-Württemberg) bietet sich die Klassenstufe 7 für die Datenerhebung an, da eine Vielzahl an grammatischen Inhalten in dieser Klassenstufe eingeführt wird.⁷⁰ Weitere Gesichtspunkte sind, dass die Orientierungsstufe der Klassenstufen 5 und 6 beendet ist und die Übergangsproblematik von der Grundschule in die weiterführende Schule keine Rolle mehr spielt.

Die Wahrung der Anonymität spielt eine entscheidende Rolle und waren Grundvoraussetzungen, Lehrkräfte für das Projekt gewinnen zu können.

4.4.2.2 Sonstige Auswahlkriterien (Fragebogenerhebung)

Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde bei der Auswahl der Lehrkräfte auf ähnliche Bedingungen bezüglich des schulischen Umfelds, der Klassensituation und der berufsbiografischen Entwicklung der teilnehmenden Lehrkräfte geachtet (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4.6). Daher wurde vor Beginn der Hauptuntersuchung ein Fragebogen erstellt (vgl. hierzu Anlage 9.12). Die Auswertung der Fragebögen brachte folgende Ergebnisse:

(I) Institutionelle Bedingungen

Im Bereich der institutionellen Bedingungen wurden schulspezifische Daten wie die geographische Lage der Schule, Schulgröße und soziale Hintergründe erfasst. Zwei der teilnehmenden Lehrkräfte unterrichten an derselben Schule, was zu identischen institutionellen Voraussetzungen beiträgt. Beide Schulen befinden sich in einer Kleinstadt nordwestlich von Süddeutschland mit einer Einwohnerzahl⁷¹ von ca. 11.000 bzw. 14.000. Daher können die Schulen einer kleinstädtischen bis ländlichen geographischen Lage zugeordnet werden. Die drei Lehrkräfte gaben an, dass ihre Schulen nicht als so genannte ‚Brennpunktschulen‘ gelten, in denen schwierige soziale Verhältnisse der Schülerschaft

⁷⁰ Vgl. hierzu die Angaben aus dem Bildungsplan für Realschulen in Baden-Württemberg (2004).

⁷¹ Die Einwohnerzahlen stammen aus den Angaben der Einwohnermeldeämter (Stand 31.12.2009).

Folgen auf den Unterrichts- und Schulalltag haben. Der Ausländeranteil liegt in beiden Schulen unter 4%, die Schulgröße belief sich zum Zeitpunkt der Befragung (November 2006) in beiden Schulen auf ca. 600 SchülerInnen. In zwei der drei Klassen waren ausschließlich deutsche, in einer Klasse vier ausländische SchülerInnen. Laut Angaben der Lehrkräfte gibt es in den drei Klassen keine Schwierigkeiten bezüglich mangelnder Deutschkenntnisse.

(II) Klassenspezifische Voraussetzungen

Alle drei Lehrkräfte unterrichteten im Schuljahr 2006/07 in der Klassenstufe 7 das Fach Englisch vierstündig pro Woche. Die Klassengröße lag in zwei Klassen bei 26 SchülerInnen, in einer Klasse bei 28 SchülerInnen, wobei die Aufteilung von Jungen und Mädchen unauffällig war. Die Lehrkräfte bewerteten die Mitarbeit der SchülerInnen anhand von Schulnoten zwischen gut bis befriedigend.

Von Vorteil erwies sich, dass in beiden Schulen das Lehrwerk *Redline new 3* im Fach Englisch eingeführt ist (vgl. hierzu Kapitel 4.4.4.1). Alle drei Lehrkräfte gaben an, sich eng an die Vorgaben im Schulbuch zu halten.

(III) Berufsbiographische Angaben zur Lehrperson

Die drei teilnehmenden Lehrkräfte sind weiblich, zwischen 30 und 35 Jahre alt und verfügen über drei- bis fünfjährige Berufserfahrung (exklusive Vorbereitungsdienst). Alle drei Lehrpersonen haben das Fach Englisch in der Klassenstufe 7 bereits ein Mal zuvor unterrichtet und haben somit Erfahrungen in dieser Klassenstufe sammeln können.

Die Auswertung des Fragebogens zeigt, dass sich bezüglich der dargestellten Gesichtspunkte ein sehr homogenes Bild ergibt, das sich positiv auf die Auswertung des Datenkorpus' und damit auf die Objektivität und Reliabilität der Studie auswirkt. Vor allem der Einsatz eines identischen Lehrwerkes stellt im Bezug auf die Datenauswertung einen erheblichen Vorteil dar (vgl. hierzu Kapitel 4.4.4.1).

4.4.3 Ausgewählte Erhebungsinstrumente

4.4.3.1 Überblick

(I) Fragebogen

Im Vorfeld der Hauptuntersuchung wurden die teilnehmenden Lehrkräfte durch einen vom Projekt erstellten Fragebogen (vgl. Anlage 9.12) befragt. Diese Informationen sollten dazu beitragen, die Gütekriterien im Hinblick auf die Reliabilität der Untersuchungsergebnisse zu erhöhen, d.h. bei einer Wiederholung der Untersuchung sollte es unter denselben Bedingungen zu demselben Ergebnis kommen. Daher erschien es wichtig, bei der Auswahl der Lehrkräfte institutionelle Bedingungen, klassenspezifische Voraussetzungen und berufsbiographische Angaben zur Lehrperson zu erheben (vgl. vorheriges Kapitel 4.4.2.2).

(II) Leitfadeninterviews

Zur Klärung der Frage, über welches *Erfahrungswissen* in Sinne eines ‚Erklärwissens‘ (vgl. hierzu Kapitel 3.4) Lehrpersonen bezüglich der Vermittlung grammatischer Inhalte verfügen, wurden zwei Interviewleitfäden erstellt.

(a.) Im Vorfeld geführte Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften

Durch die im Vorfeld geführten Interviews, bei denen keine Fragestellung zu einer konkreten Unterrichtssituation zugrunde lag, wird untersucht, über welche ‚allgemeinen Unterrichtskonzepte‘ Lehrpersonen verfügen und welche inhaltlichen Kontexte eine Rolle spielen. Hierbei ist neben der Vorgabe bestimmter Themengebiete von Interesse, welche Inhalte die Befragten von sich aus ansprechen.

(b.) Leitfadeninterview nach einer konkreten Unterrichtssituation (recall-Interview)

Nach jeder Unterrichtsstunde wurde mit den Lehrkräften ein ca. 30-minütiges *recall*-Interview geführt, das der Dokumentation der konkreten Unterrichtssituation diene.

Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, Zusatzinformationen zu konkreten Unterrichtsgeschehnissen, zur Planung oder zu Veränderungen der Planung zu geben. Dadurch können sie ihr Handeln begründen und reflektieren. Zum einen haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, von sich aus Themen oder Unterrichtsabschnitte anzusprechen und zu erläutern, zum anderen werden anhand eines Leitfadens bestimmte Themengebiete

abgedeckt, die von den Lehrpersonen eventuell nicht oder unzureichend abgedeckt werden.

Ziel der *recall*-Interviews ist es, ergänzende und detaillierte Erkenntnisse über das Erfahrungswissen in einer bestimmten Unterrichtssituation zu bekommen, die das allgemeine Erfahrungswissen exemplifizieren, veranschaulichen, ergänzen und inhaltlich verfeinern.

(III) Videogestützte Unterrichtsbeobachtung

Um Erkenntnisse darüber zu bekommen, wie der Erklärprozess zwischen der Lehrkraft und den Schülern bei der Vermittlung grammatischer Inhalte abläuft, wurden videogestützte Aufnahmen von Grammatikeinführungs- und Wiederholungsstunden in der Klassenstufe 7 durchgeführt. Hierbei wurde die verbale und nonverbale Interaktion im Hinblick auf Erklärprozesse beobachtet. Im Vordergrund des Erkenntnisinteresses stehen die Unterrichtsausschnitte, bei denen es zur Erarbeitung einer Sprachregel kommt.

4.4.3.2 Erstellung des im Vorfeld geführten Interviewleitfadens

Bei der Durchführung der Interviews wurde einem Leitfaden gefolgt, der bestimmte Themenbereiche zum Erfahrungswissen in Bezug auf die Vermittlung von Grammatik abdeckt. Dieser Leitfaden wurde in einer Pilotphase (Mai 2006 bis September 2006) mit zwei Lehrpersonen durchgeführt, auditiv aufgezeichnet und weiterentwickelt. Die Umgestaltung erfolgte aufgrund verschiedener Kriterien:

- Während der Durchführung der Interviews stellte sich heraus, dass bestimmte Themengebiete umgestellt werden müssen. Beispielsweise störten zu Beginn des Interviews die Angaben zur biographischen Entwicklung der Lehrkraft, da sie den im *warming-up* eingeleiteten Redefluss bremsen. Dadurch nahm der Gesprächsverlauf formale Züge an, wodurch die Lehrpersonen angespannter waren und lediglich auf Fragen reagierten bzw. diese beantworteten. Daher hat es sich als sinnvoll erwiesen, diesen Teil des Interviews an den Schluss zu stellen.
- Das *warming-up* wurde so gestaltet, dass die Lehrpersonen die Möglichkeit hatten, das Interview und den Ablauf mitzugestalten. Dies ergab Aufschluss über die Wichtigkeit oder den Grad der Bedeutung von Inhalten, je nachdem wie ausführlich die Teilnehmer bestimmte Themen mit dem Untersuchungsgegenstand

in Verbindung brachten. Ein Themenbereich, der bei allen Lehrkräften beispielsweise in den ersten Interviewminuten genannt wurde, war das Wissen über den Leistungsstand der jeweiligen Klasse.

- Aufgrund der zeitlichen Länge der Interviews und der damit in Verbindung stehenden Konzentrationsfähigkeit des zu Interviewenden mussten Themenbereiche gekürzt oder entfernt werden. Beispielsweise war geplant, Schulbücher analysieren zu lassen, jedoch stellte sich heraus, dass die Konzentrationsfähigkeit und Motivation der Lehrkräfte nach ca. 50 Minuten nachließ.
- Ein wichtiger Bestandteil war die Rückmeldung der teilnehmenden Lehrkräfte nach Beendigung des Interviews. Es wurde mitgeteilt, an welchen Stellen es Probleme mit dem Verständnis von Fragen gab, wie sie sich während der Interviews gefühlt hatten oder wo es aus Sicht der Lehrpersonen zu ‚Brüchen‘ kam, weil beispielsweise Fragen bereits in einem anderen Themenbereich beinhaltet waren.

Die Interviewsituation wurde während des Gesprächs, neben der auditiven Aufnahme, anhand von Feldnotizen festgehalten. Weiter wurde die Interviewdurchführung anschließend mit den Lehrkräften besprochen und reflektiert, um den Leitfaden für die Hauptstudie sowohl thematisch als auch strukturell zu verbessern. Es hat sich außerdem als hilfreich erwiesen, dass im Vorfeld die Flexibilität und Reaktionsfähigkeit des Interviewers trainiert wurde, d.h. die Gesprächssituation verlief immer natürlicher.

Der Interviewleitfaden gliedert sich nach Beendigung der Pilotphase in sieben Themenbereiche. Der Leitfaden selbst kann der Anlage 9.10 entnommen werden.

(I) Warming-up / Allgemeiner Teil

Das *warming-up* hat die Funktion, die Interviewsituation zu eröffnen und eine offene Gesprächssituation zu gestalten. Dabei bilden Themen zur ausgeübten Lehrtätigkeit oder erste Gedanken zur Grammatikvermittlung den Hauptteil der Gesprächsinhalte.

Offene Fragestellungen sind an dieser Stelle wichtig, da die Lehrpersonen die Möglichkeit haben, dass Gespräch inhaltlich zu steuern und somit in einen ersten ‚Redefluss‘ kommen, der die ungewohnte Situation auflockert.

(II) Planung von Grammatikunterricht

Bei diesem Themengebiet geht es um Erkenntnisse über didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Unterrichtskonzepte. Außerdem wird erfragt, was die Lehrkräfte mit

dem Wort Erklären in Bezug auf die Vermittlung von Grammatik verbinden. Diese Aussagen sollen in der Auswertung im Hinblick auf eine Alltagsdefinition zum Erklären von Grammatik analysiert werden.

(III) Umgang mit Regeln und Fachbegriffen

Die Verwendung von Sprachregeln und Fachbegriffen ist in vielen Grammatikstunden zu finden. An dieser Stelle geht es weniger um die Frage des Einsatzes von Regeln als vielmehr darum, wie die Lehrkräfte ihre Regelformulierung planen.

(IV) Probleme im Erklärprozess und (V) Verständnissicherung

Im Erklärprozess kann es durch Verständnisschwierigkeiten zu Problemen kommen. Daher wird der Frage nachgegangen, woran eine Lehrperson merkt, dass die Schüler etwas nicht verstanden haben bzw. welche Möglichkeiten sie hat, das Verstehen der Schüler zu überprüfen.

(VI) Einsatz der Muttersprache

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht spielt die Verwendung der Fremdsprache als Kommunikationsmedium eine wichtige Rolle. Bei der Vermittlung von Grammatik ist die fachdidaktische Diskussion um die Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht gespalten. Daher soll erhoben werden, ob die Lehrkräfte die Muttersprache bei der Vermittlung von Grammatik einsetzen und wenn ja, welche Begründungen sie dafür geben.

(VII) Biographische Entwicklung

Der Ausbildungsweg der teilnehmenden Lehrkräfte ist im Hinblick auf das gewonnene Erfahrungswissen von Interesse.

Die Durchführung der Leitfadeninterviews soll Aufschluss darüber geben, über welches Erfahrungswissen Lehrkräfte verfügen, wenn es um die Vermittlung von neuen grammatischen Strukturen im Englischunterricht der Sekundarstufe I der Realschule geht.

4.4.3.3 Erstellung des *recall*-Interviewleitfadens

Nach den Unterrichtsstunden wurden die Lehrpersonen gebeten, die Unterrichtsgeschehnisse zu beschreiben und zu reflektieren. Der Leitfaden (vgl. Anlage 9.11) unterteilt sich in fünf Themengebiete, die sich wie folgt darstellen:

(I) Warming-up

Das Interview beginnt mit einer offenen Fragestellung im Hinblick auf die Zufriedenheit mit der gehaltenen Unterrichtsstunde. An dieser Stelle haben die Lehrkräfte die Möglichkeit ihre Zufriedenheit bzw. ihre Unzufriedenheit bezüglich der gehaltenen Unterrichtsstunde zu äußern und Ursachen zu benennen.

(II) Definition Erklären

Mit einer Fragestellung im Hinblick auf Grammatikerklärungen wird erhoben, welche Unterrichtsstellen die Lehrperson als Erklären definiert. Dies soll Aufschluss darüber geben, was die einzelnen Lehrkräfte unter Erklären verstehen, welche Merkmale sie Erklärungen zuweisen und inwieweit sie ihre Erklärungen planen.

(III) Einschätzung des Schwierigkeitsgrades

Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Sprachregeln ist im Hinblick auf das Erfahrungswissen der Lehrpersonen und den sich daraus ergebenden didaktisch-methodischen Konsequenzen für den Unterricht von Bedeutung. Beispielsweise ist von Interesse, welche Merkmale die Lehrpersonen einer ‚schwierigen‘ Sprachregel zuweisen und wie sie dieser im Vermittlungsprozess begegnen.

(IV) Materialauswahl/ schriftliche Dokumentation

Bei der Analyse des Unterrichtsmaterials werden die Auswahl des Kontexts, die Medienauswahl und die flankierenden Maßnahmen berücksichtigt. Die Lehrperson hat die Möglichkeit Gründe für die Auswahl bestimmter inhaltlicher Kontexte, fachwissenschaftlicher Inhalte oder Darstellungsarten zu nennen.

(V) Alternative Vorgehensweisen

Die Frage erfasst das vorhandene Erfahrungswissen bezüglich alternativer Vorgehensweisen. Die Lehrperson kann begründen, warum sie sich für die gewählte

Vorgehensweise entschieden hat oder sie kann die Planung im Hinblick auf zukünftige Unterrichtsstunden durch die Nennung alternativer Vermittlungskonzepte modifizieren.

Durch die Analyse der Leitfadeninterviews werden Erkenntnisse erlangt, die das Erklärwissen von Lehrpersonen bezüglich der Vermittlung von Sprachregeln beschreiben und die den Bereichen *pedagogical content knowledge*, *content knowledge* oder *pedagogical knowledge* zugeordnet werden können (vgl. hierzu Kapitel 3.4).

4.4.4 Datenerhebung

4.4.4.1 Durchführung der Unterrichtsbeobachtung

In der Klassenstufe 7 nahmen drei Lehrkräfte teil, die in sechs Unterrichtsstunden zwischen November 2006 und Juli 2007 besucht wurden. Zwei Lehrkräfte unterrichten an derselben Schule. Thematisch und zeitlich setzen sich die Unterrichtsstunden wie folgt zusammen (chronologische Anordnung):

Abbildung 15: Datenerhebung Unterrichtsstunden Klasse 7, Schuljahr 2006/07

| Thema | Redline 3 | zeitliche Einordnung | <i>recall</i> -Interview |
|---------------------------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|
| Einführung <i>going to future</i> | Unit 2 | Dezember 2006 | im Anschluss erhoben |
| Wiederholung <i>if-clauses type I</i> | Unit 2 | Dezember 2006 | im Anschluss erhoben |
| Einführung <i>reflexive pronouns</i> | Unit 3 | Februar 2007 | im Anschluss erhoben |
| Einführung <i>past progressive</i> | Unit 3 | März 2007 | im Anschluss erhoben |
| Wiederholung <i>past progressive</i> | Unit 4 | Juni 2007 | im Anschluss erhoben |
| Einführung <i>past perfect</i> | Unit 5 | Juli 2007 | im Anschluss erhoben |

In den Schulen ist das Schulbuch *Redline new 3* (Klett Verlag) das Standardlehrwerk für den Englischunterricht der Klasse 7. Die einheitliche Benutzung des Lehrwerks *Redline new 3* hat für die Durchführung der Untersuchung verschiedene Vorteile:

- Eine zeitnahe Aufnahme der jeweils thematisch gleichen Unterrichtsstunden bei allen drei Lehrkräften, da die Inhalte, wie im herkömmlichen Englischunterricht üblich, nach *units* abgearbeitet werden.

- Die thematischen Vorkenntnisse (Grammatik, Landeskunde, Wortschatz) der Schüler waren bedingt durch die inhaltliche Anordnung des Buchs in den drei Klassen ähnlich.
- Die Konzeption eines Schulbuchs beeinflusst das Unterrichtskonzept und die Unterrichtsplanung. Die einheitliche Schulbuchnutzung stellt eine unterrichtliche Rahmenbedingung dar, die bei allen teilnehmenden Lehrpersonen und Klassen gleich ist.
- Die Unterrichtsstunden fanden in vom Schulbuch vorgeschlagenen, modifizierten oder abweichenden inhaltlichen Kontexten statt, so dass die Diskussion für die Entscheidungen der Unterrichtsplanung und -durchführung auf der Grundlage des Lehrwerksangebotes stattfinden konnte.
- Die teilnehmenden Lehrkräfte haben Erfahrungen mit dem gleichen Schulbuch und dessen Konzeption gesammelt und können somit Aussagen zur inhaltlichen Darstellung der Themen machen, die in der Auswertung miteinander verglichen werden.

Die Unterrichtsaufnahmen der vier Einführungs- und zwei Wiederholungsstunden fanden nach curricularen Vorgaben durch den Bildungsplan 2004 (Baden-Württemberg), zeitlichen Vorgaben der Lehrkräfte und nach dem Vorkommen im Schulbuch/den *units* statt, da zugunsten einer authentischen Unterrichtssituation der Unterrichtsablauf nicht beeinflusst werden sollte. Die Datenerhebung wurde am 17. Juli 2007 abgeschlossen.

4.4.4.2 Durchführung der im Vorfeld geführten Leitfadeninterviews

Zwei bis drei Wochen vor Beginn der Unterrichtshospitationen wurde mit den drei Lehrkräften ein ca. einstündiges Leitfadeninterview geführt, in dem Erkenntnisse zum allgemeinen Erfahrungswissen bezüglich der Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I erhoben werden.

Die Gespräche fanden in den Schulen statt, in denen die betreffenden Lehrpersonen unterrichten. Auf Wunsch der Lehrkräfte wurden die Termine im Anschluss an den Unterrichtsvormittag gelegt. Vor der Interviewdurchführung wurden die drei Lehrkräfte zwei bis drei Mal besucht, um organisatorische Fragen zum Projektablauf zu klären und um sich kennenzulernen. Dies geschah ebenfalls in den Schulen, entweder im Elternsprechzimmer oder im Lehrerzimmer. Die Atmosphäre war bereits schon in den

Vorgesprächen offen und gelöst. Die Lehrkräfte stellten die Schule und das Klassenzimmer vor, in dem die Unterrichtsaufnahmen stattfinden sollten.

Die Durchführung der Leitfadeninterviews erfolgte im November 2006. Vorteilhaft war, dass die drei Interviews in den gleichen Räumen durchgeführt wurden, in denen bereits das Vortreffen stattgefunden hatte, so dass sich im Gesprächsverlauf schnell eine gewisse Vertrautheit und Offenheit einstellte.

Alle drei Lehrpersonen waren sehr aufgeschlossen und bekundeten ihr Interesse am Projekt. Dieses war davon geleitet, Erkenntnisse zur Durchführung von Grammatikunterricht zu erhalten, die sowohl ihr eigenes unterrichtliches Handeln positiv beeinflussen als auch zur Verbesserung hinsichtlich der Lehrerausbildung beitragen können.

4.4.4.3 Durchführung der *recall*-Interviews im Anschluss an die gehaltenen Unterrichtsstunden

Nach jeder Unterrichtsstunde wurde mit den Lehrkräften ein ca. 30 minütiges *recall*-Interview geführt, das der Dokumentation einer konkreten Unterrichtssituation diene.

Die Lehrpersonen hatten die Möglichkeit, Zusatzinformationen zu konkreten Unterrichtsgeschehnissen oder zu Veränderungen der Planung zu geben und zu reflektieren. Dabei sollten die Lehrkräfte Themen oder Unterrichtsabschnitte beschreiben und erläutern, die ihrer Meinung nach entweder zum Gelingen oder Misslingen der Unterrichtsstunde beitrugen.

Ziel der *recall*-Interviews war es, ergänzende und detaillierte Erkenntnisse über das Erfahrungswissen in einer bestimmten Unterrichtssituation zu erhalten.

4.4.5 Datenaufbereitung

4.4.5.1 Vorgehensweise

Zur Aufbereitung der erhobenen Interviews und der videographierten Unterrichtsstunden wurden die Daten verschriftet. Aus den Unterrichtsmitschnitten wurden für die Beantwortung der geschilderten Fragestellungen aufschlussreiche Sequenzen ausgewählt und für die Analyse zugänglich gemacht. Dabei handelt sich es um solche Sequenzen, bei denen es zur expliziten Vermittlung von form- und funktionsbezogenen Sprachregeln

kommt. Diese werden im Hinblick auf die verbale und nonverbale Interaktion - besonders unter dem Aspekt der Veranschaulichung sprachlicher Regeln - untersucht und ausgewertet. Die Auswahl der Sequenzen wurde zusätzlich durch die Analyse und Auswertung der Interviews mitbestimmt.

Die Grobtranskription der Interviewdaten und der videographierten Unterrichtsstunden erfolgte mit vereinfachten Transkriptionskonventionen. Hierbei wurden die 18 vorliegenden Grammatikstunden mit einer Gesamtdauer von 810 Minuten (45 Minuten pro Grammatikstunde) und die drei Leitfaden- bzw. 18 *recall*-Interviews verschriftet.

Die gewählte Transkriptionskonvention GAT, die zur Erstellung von Basistranskripten einzelner Unterrichtsausschnitte herangezogen wurde, wurde aufgrund der vorliegenden Datenmenge angepasst und vereinfacht (vgl. Kapitel 4.4.5.3)

Die Leitfaden- bzw. *recall*-Interviews wurden mit dem computergestützten Auswertungsprogramm Atlas.ti bearbeitet. Hierbei wurden durch eine induktive Vorgehensweise Kategorien gebildet und das Material gegliedert.

Die Datenaufbereitung bzw. die Erstellung von Grob- und Basistranskripten wurde im Februar 2008 beendet.

4.4.5.2 Auswahl der Unterrichtsausschnitte

Ehlich/Rehbein (1983, 102) haben Beschreibungskategorien für die Klassifizierung von Unterrichtskommunikation erstellt. Dabei unterteilen sie in Haupt- und Nebenkommunikationen (Ehlich/Rehbein: 1983, 109), die im Unterricht stattfinden.

Zur Hauptkommunikation (HK) gehören alle lehrzielorientierten Interaktionen im Unterricht, die sich auf Lernplanung, -organisation und -kontrolle beziehen. Alle nichtlehrzielorientierten Interaktionen werden als Nebenkommunikation (NK) klassifiziert und in verschiedene Typen von Nebenkommunikation unterteilt.⁷² Obwohl die Abgrenzung der stattfindenden Haupt- und Nebenkommunikation im Grammatikunterricht nicht das Untersuchungsziel dieser Arbeit ist, ist diese Klassifizierung zur Abgrenzung von Unterrichtsausschnitten hilfreich.

⁷² Die thematische und strukturelle Vielfalt von Nebenkommunikationen wird bei Ehlich/Rehbein (1983, 109) ausführlich dargestellt.

Die im Datenkorpus vorliegenden Unterrichtsstunden wurden gesichtet und in Unterrichtsabschnitte kategorisiert, bei denen der Zweck der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülern in vier verschiedene Inhaltsbereiche eingeteilt wurde.

1. Zur unterrichtlichen Hauptkommunikation (HK) zählen Unterrichtsausschnitte, bei denen die Interaktion darauf gerichtet ist, *grammatische Inhalte zu vermitteln*. Dabei können diese Inhalte unterschieden werden in Inhalte, die von der Lehrkraft in der jeweiligen Unterrichtsstunde neu eingeführt werden und somit didaktisch-methodisch geplant und vorbereitet sind und solche, die spontan im Unterrichtsgeschehen auftreten, verursacht z. B. durch Schülerfehler. Diese Ausschnitte werden als Hauptkommunikation (HK) klassifiziert, da es sich um lehrzielorientierte Interaktionen handelt, die sich auf die Lernplanung beziehen.
2. Unterrichtssequenzen, bei denen es um Fragen der *Unterrichtsorganisation* geht, werden in dieser Arbeit als Nebenkommunikation klassifiziert (Ehlich/Rehbein: 1983, 109). Diese umfasst Tätigkeiten, deren Intention auf die Hauptkommunikation bezogen ist (NK1). Dabei handelt es sich beispielsweise um Interaktionen, bei denen die Organisation der Hausaufgaben, die richtige Verwendung des Grammatikordners oder die Nutzung verschiedener Medien (OHP, Tafel) im Vordergrund der Handlung steht. Diese Interaktionen sind für das Erreichen des Lehrzieles von Bedeutung, haben aber eine dienende Funktion. Bei Sinclair/Coulthard (1975, 24) werden solche Unterrichtsabschnitte als *non linguistic organisation* bezeichnet.
3. In allen Unterrichtsstunden gibt es Unterrichtsausschnitte, die dem Bereich der *pädagogischen Maßnahmen* zugeordnet werden. Das Unterrichtsgespräch zwischen der Lehrperson und den Schülern ist dabei z.B. auf die Disziplinierung einzelner Schüler oder die Einhaltung genereller Sekundärtugenden ausgerichtet. Hierbei handelt es sich um nichtlehrzielorientierte Interaktionen, die als Nebenkommunikation (NK2) bezeichnet werden.
4. In einigen Unterrichtsstunden wird das Unterrichtsgeschehen durch *externe Einflüsse* unterbrochen. In der Interaktion geht es um Informationen, die durch Schüler oder andere Lehrkräfte in das Klassenzimmer getragen werden, Lärmbelästigungen durch Bauarbeiten oder ungünstige Sonnenlichteinstrahlung, die ein Weiterarbeiten am OHP oder der Tafel unmöglich machen. Diese Interaktionen werden ebenfalls als Nebenkommunikation (NK2) definiert.

Die Auswahl der zu analysierenden Unterrichtsausschnitte wurde unter den folgenden Gesichtspunkten getroffen: Bei der vorliegenden Untersuchung werden die Unterrichtsausschnitte analysiert, die der Hauptkommunikation (HK) und somit der lehrzielorientierten Interaktion zugeordnet werden. Die Betrachtung der *zu vermittelnden grammatischen Struktur* steht im Vordergrund des stattfindenden Interaktionsprozesses. Dies beinhaltet alle der grammatischen Form und der Funktion zugehörigen fachwissenschaftlichen Aspekte. Wenn es zu Unterbrechungen dieser Analyseeinheit durch die oben genannten Nebenkommunikationen (NK1; NK2) kommt, werden diese Stellen in den dargestellten Transkriptausschnitten entfernt und durch das Einfügen des Symbols (...) markiert. Diese Regelung gilt für verbale und nonverbale Handlungen.

4.4.5.3 Transkriptionsverfahren

Der vorliegende Untersuchungskorpus besteht aus verbalen und nonverbalen Gesprächsdaten, die sowohl aus den videographierten Einführungsstunden als auch aus den Lehrerinterviews stammen. Um Gesprächsstrukturen, Muster und Phänomene möglichst genau wiedergeben und analysieren zu können, müssen die Unterrichtsstunden und die Interviewdaten verschriftlicht werden.

Der Gesprächsverlauf wird anhand eines Transkripts abgebildet, wobei die einzelnen Äußerungen der Interaktanten, Sprecherwechsel oder - bei Bedarf Überlappungen der Redebeiträge, Wortabbrüche, schnelle Anschlüsse oder Pausen - notiert werden. Zur Verschriftlichung solcher Gesprächsdaten sind spezielle Transkriptionssysteme⁷³ entwickelt worden (vgl. Dittmar: 2002), die verschiedene Vor- und Nachteile bei der Datenaufbereitung haben. Jedoch ist allen Systemen gemein, dass sich die Abbildungsgenauigkeit, d.h. die authentische Darstellung der Gesprächsdaten von Rohtranskripten bis hin zu Feintranskripten durch eine Reihe von Transkriptionszeichen darstellen lässt.

(I) Transkription der Unterrichtsstunden

Im Hinblick auf das jeweilige Erkenntnisinteresse spielt die Kodierungsgranulation, d.h. die Erfassung der sprachlichen Phänomene anhand eines Roh- oder eines Feintranskripts eine entscheidende Rolle: Soll der Interaktionsverlauf in seinen verschiedenen Sequenzen mit

⁷³ Die bekanntesten Systeme sind das CA (konversationsanalytische Notationskonvention) nach Jefferson (1984), aus dem sich später GAT entwickelte, HIAT nach Ehlich/Rehbein (1976) und DIDA (IDS).

Verteilung des Rederechts festgehalten werden oder spielen Tonhöhenverläufe und Überlappungen der Redebeiträge eine Rolle bei der Analyse des Forschungsvorhabens? Da es bei der vorliegenden Untersuchung um die Analyse von zwölf Unterrichtsstunden mit einem zeitlichen Umfang von jeweils 45 Minuten geht, scheint aus wissenschaftsökonomischen Gesichtspunkten ein Basistranskript sinnvoll. Dabei werden folgende Aspekte berücksichtigt:

- Die Videographierung der Unterrichtsstunden hat gezeigt, dass neben den verbalen Handlungen auch nonverbale Handlungen wie schriftliche Dokumentationen transkribiert werden müssen, will man die Unterrichtsabläufe verstehen.
- Die Anordnung der Redebeiträge soll in einer sequentiellen bzw. vertikalen Anordnung erfolgen. Dies erleichtert die Lesbarkeit langer Transkriptabschnitte.
- Die orthographische Umschrift erfolgt nach den Regeln der deutschen bzw. englischen Rechtschreibung. Die literarische Umschrift stützt sich auf das orthographische System und präzisiert die Lautwiedergabe bei artikulatorischen Besonderheiten (z.B. Verschleifungen).

Aus einer Vielzahl von Transkriptionssystemen (vgl. hierzu Dittmar: 2002) wurde die Transkriptionskonvention GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem nach Selting et al.: 1998) als Grundlage für die Aufbereitung der Daten gewählt. Dieses Transkriptionssystem ist im Bereich der Gesprächsforschung anerkannt und zeichnet sich durch eine übersichtliche Struktur, die vertikale Anordnung der Gesprächsdaten sowie durch eine schnelle Erlern- und Lesbarkeit der Transkriptionszeichen aus. Die Anwendung erfolgt über handelsübliche Textverarbeitungsprogramme wie beispielsweise *Word* (*Windows*). Die Beiträge der Sprecher werden in der Zeilenschreibweise chronologisch untereinander geschrieben, wobei jeder einzelne Redebeitrag (*turn*) in einer neuen Transkriptzeile dargestellt wird.

Im nachfolgenden Beispiel wird die Darstellung eines Basistranskripts vorgestellt. Der Ausschnitt beginnt mit dem Transkriptkopf, der folgendermaßen strukturiert ist (vgl. Abb. 16):

Abbildung 16: Strukturierung des Transkriptkopfs: Angaben zu den Unterrichtsdaten

| Nr. | Titel der Unterrichtsstunde (<i>optional: Zusatzangabe kursiv</i>) | Bezeichnung der Sequenz | Lehrkraft (Monat/Jahr) | Beginn des Aufnahmezeitpunkts (in Min., Sek.) |
|-----|--|-------------------------|------------------------|---|
|-----|--|-------------------------|------------------------|---|

Die Nummerierung der Transkriptausschnitte erfolgt in chronologischer Reihenfolge und dient der Identifizierung bestimmter Abschnitte. Danach folgt die Angabe des Grammatikthemas der jeweiligen Einführungsstunde, wobei optional Zusatzangaben in kursiv angegeben werden können (z.B. Einführung going to future, *Aussagesatz*). Schließlich folgen Angaben zur Bezeichnung der jeweiligen Sequenz (z.B. Kontextualisierungsphase), um diese in einen Gesamtzusammenhang einordnen zu können. Formale Angaben stehen am Ende des Transkriptkopfs und beinhalten die Bezeichnung der Lehrkraft, das Aufnahmedatum in Monats- und Jahresangabe in Klammern (z.B. (A) 12/06) sowie den Beginn des Aufnahmezeitpunkts in Minuten und Sekunden in Klammern (z.B. 12.30). Darunter folgt die Darstellung des Transkriptausschnitts. Die Konvention selbst befindet sich im Anhang (Kapitel 9.1).

Trskrpt 7: Einführung *past progressive*, Kontextualisierung ((A) 03/07) (03.18)

| A | B | turn | Handlung |
|---|----|---|-------------------------|
| 1 | L | harry(-)what were you doing yesterday at two ((Bild 6 "Gesicht von Harry" an Tafel)) | verbal ((nonverbal)) |
| 2 | | o clock?(--)i was jogging in the park(--)i | |
| 3 | | was jogging in the park(-)around two o clock | |
| 4 | | (--)so who was the thief what do you think? ((schreibt „Harry was jogging in the park" an Tafel)) | |
| 5 | S1 | i think it was bill | |

A: Zeilennummer

B: Interaktant

Da nonverbale Handlungen entscheidend für das Verstehen der stattfindenden Interaktion und für die Analyse des Erklärprozesses sind, wurde die vertikale Darstellung dahingehend modifiziert, dass unter der verbalen Gesprächszeile eine zweite Zeile verläuft, die nonverbale Handlungen aufzeigt (im Beispiel grau unterlegt). Die Auswahl der nonverbalen Handlungen erfolgte aufgrund der in Kapitel 4.4.5.2 genannten Kriterien, d.h. es wurden nur die Handlungen transkribiert, die als Hauptkommunikation (HK) definiert werden, d.h. die unmittelbar mit dem Lernziel in Verbindung stehen. Aufgrund der Datenfülle wurden

nonverbale Handlungen wie ((Lehrperson zeigt auf einen Schüler)) oder ((Schüler streckt)), die der Unterrichtsorganisation (NK1) dienen, nicht verschriftlicht.

Die Spalte A gibt die Zeilennummer an, die zur Analyse der Transkriptausschnitte herangezogen wird, um die zu diskutierende Unterrichtsstelle identifizieren zu können. In Spalte B wird durch die Sprechersiglen L (Lehrkraft) oder S (Schüler) der jeweilige Sprecher angegeben. Besondere Phänomene, auf die in der Analyse eingegangen wird, wurden im Transkript mit einem Pfeil (→) versehen.

Die Verschriftlichung der Rohtranskripte erfolgte durch die Autorin und vier wissenschaftliche Mitarbeiter, die im Vorfeld geschult wurden. Dabei wurden zwölf Grammatikeinführungs- und sechs Wiederholungsstunden (45 Minuten-Einheiten) unter Berücksichtigung von verbalen und nonverbalen Handlungen mit Pausenangaben transkribiert. Anschließend wurden von Unterrichtsausschnitten, die im Hinblick auf die Analyse von Interesse waren (vgl. hierzu Kapitel 4.4.5.2) Basistranskripte erstellt. Dies geschah mit den im Anhang aufgeführten Transkriptionskonventionen und wurde von der Autorin vorgenommen.

Neben GAT (Selting et al.: 1998) ist HIAT (vgl. Ehlich/Rehbein: 1976) ein anerkanntes Transkriptionssystem. Mit HIAT können sehr komplexe Interaktionsabläufe mit vielen Interaktanten und Überlappungen dargestellt werden, was vor allem bei Feintranskripten mit hoher Detailgenauigkeit eine Rolle spielt. Charakteristische Merkmale sind die Verwendung der literarischen Umschrift, die computergestützte Erfassung der Gesprächsdaten anhand von speziell entwickelten Software-Editoren (z.B. HIAT-DOS oder EXmaralda) und die Partiturschreibweise, bei der jeder Gesprächsteilnehmer eine eigene Zeile bekommt.

Die Partiturschreibweise hat den Vorteil, dass der ‚natürliche‘ Gesprächsverlauf am besten abgebildet werden kann, da die zeitliche Ausdehnung der einzelnen Äußerungen linear von links nach rechts abgebildet wird und das Nacheinander der Äußerungen übersichtlich dargestellt werden kann. Dieser Vorteil wird bei der Analyse eines Transkriptausschnitts zur Erarbeitung der Form des *going to futures* genutzt (Kapitel 5.4.4.1). Detaillierte Begründungen für die Entscheidung an dieser Stelle vom üblichen Transkriptionsverfahren bezüglich der Darstellung abzuweichen können Kapitel 5.4.4.1 entnommen werden.

(II) Transkription der Interviews

Die drei Leitfaden- und zwölf *recall*-Interviews umfassen eine zeitliche Dauer von ca. 17 Stunden. Die Transkription erfolgte als Rohtranskript unter Verwendung der orthographischen Umschrift der deutschen und englischen Sprache. Hierzu wurden ebenfalls vier wissenschaftliche Mitarbeiter geschult, die die Interviewdaten anhand einer durch die Autorin vorgefertigten Maske in das Textverarbeitungsprogramm *word* übertrugen. Da die Interviews einer inhaltsanalytischen Auswertung unterliegen, erfolgte keine weitere Verfeinerung der Transkripte nach bestimmten Transkriptionskonventionen. Die Angabe des Interviewkopfs beginnt mit einer Nummerierung in chronologischer Reihenfolge. Es folgen die Identifizierungszeichen der jeweiligen Lehrperson (z.B. (A)), die Bezeichnung der Unterrichtsstunde, die Angabe zur Klasse und das Datum in Monat und die Jahresangabe in Klammern (z.B. 12/06).

Abbildung 17: Strukturierung des Interviewkopfs: Angaben zu den Interviewdaten

| Nr. | Lehrkraft: | Bezeichnung der Unterrichtsstunde | Klasse | Datum (Monat/Jahr) |
|-----|------------|-----------------------------------|--------|--------------------|
|-----|------------|-----------------------------------|--------|--------------------|

Am folgenden Beispiel soll die Strukturierung der Interviewausschnitte aufgezeigt werden:

Interviewausschnitt 2: (B): Einführung *going to future*, Kl. 7 (12/07)**Name: Zeile Interaktion**

| | | |
|-------------|---|---|
| turn | | |
| (B): | 1 | Ähm, also ich find das ist sowieso immer |
| 22 | 2 | der Spagat in der Grammatikstunde , dass wenn du |
| | 3 | halt, also du musst es ja anhand eines |
| | 4 | Inhalts präsentieren und (...) |

In der ersten Spalte wird zuerst die Bezeichnung des jeweiligen Interaktanten angegeben, wobei die Abkürzung *Jos* für die Autorin steht. In der Zeile darunter wird die Nummer des jeweiligen *turns* - bezogen auf das gesamte Interview - angegeben. Diese Nummerierung erfolgt fortlaufend durch alle Interviews, d.h. das oben aufgeführte Beispiel stellt den 22. *turn* im gesamten Interview dar, der durch den Interaktanten (B) erfolgt. Nachfolgend ist in der zweiten Spalte eine Zeileneingabe eingefügt, die die Angabe der zu diskutierenden Stelle vereinfachen soll (z.B. in *turn* 22, Zeile 4). Diese Nummerierung beginnt bei jedem Interviewausschnitt mit der Nummer eins (1). Die dritte Spalte stellt die Verschriftlichung der Interviewaussagen dar, wobei Kernaussagen und Phänomene im Interviewtext zur besseren Veranschaulichung durch die Verwendung der Schriftart **Arial** herausgestellt werden können.

4.4.6 Auswertungsmethoden

Die Untersuchung ist durch eine Triangulation zwischen zwei Arten von Daten gekennzeichnet.

Bei der Datenerhebung werden die Unterrichtsbeobachtungen durch die Durchführung von Leitfadeninterviews ergänzt, um durch den Vergleich dieser Daten gewonnene Erkenntnisse oder Schlussfolgerungen valider zu machen. Durch diese Vorgehensweise wird das Gütekriterium der Durchführungsobjektivität erhöht (Lamnek: 1995), d.h. das Ausmaß, in dem die Untersuchungsdurchführung vom Untersuchungsleiter beeinflusst werden kann, wird durch die Anwendung zweier Erhebungsinstrumente minimiert.

Da die Datenauswertung einer deskriptiv-interpretativen Analyse unterliegt, wird versucht, die Objektivität im Hinblick auf individuelle Interpretationsspielräume des Datenkorpus⁷⁴ zu erhöhen. Hierzu kommen bei der Datenauswertung sowohl gesprächsanalytische als auch inhaltsanalytische Verfahren zur Anwendung, um das Ausmaß von individuellen Deutungen zu minimieren.

In der vorliegenden Untersuchung wird eine diskursanalytische Ausrichtung der Gesprächsforschung zur Analyse der Unterrichtsdaten herangezogen. Die Vorteile dieser Forschungsrichtung werden im Folgenden dargestellt und von konversationsanalytischen Ansätzen abgegrenzt.

Für die vorliegende Studie sind die Untersuchungen von Flanders (1970), Spanhel (1971), Sinclair/Coulthard (1975), Varonis/Gass (1985), Haim/Strauss/Ravid (2004), Foster/Otha (2005)⁷⁴ und Wuttke (2005) interessant, die sich im Rahmen der Diskursanalyse und der *Classroom Interaction Analysis* (CIA) mit dem Verhalten der Lehrperson im Klassenzimmer beschäftigen.⁷⁵ Diese Analyseverfahren und Kategoriensysteme sind im Hinblick auf die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials von Bedeutung, da die Lehrperson im Vordergrund des Erkenntnisinteresses steht, insbesondere unter dem Aspekt des Erklärens.

⁷⁴ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 3.2.2, Sprachliche Handlungsmuster im FSU.

⁷⁵ Die Gesprächsforschung ist eine Disziplin, die sich in verschiedene Teilbereiche aufteilen lässt. Eine ausführliche Abhandlung der verschiedenen forschungsspezifischen Ausrichtungen kann Becker-Mrotzek/Vogt (2001) Henne/Rehbock (2001) oder Walsh (2006) entnommen werden.

Bei Flanders (1970) geht es in seiner *Interaction Analysis* vor allem darum, die Unterrichtssprache für Lehrpersonen und Lernende in festen Zeitintervallen von drei Sekunden zu kodieren, um sie weiter in einer Matrix zu erfassen. Flanders' Interesse besteht vor allem darin, Aussagen darüber machen zu können, mit welcher Wahrscheinlichkeit auf ein bestimmtes Ausgangsereignis (z.B. Lehrerfrage) ein Anschlussereignis folgt. Das Unterrichtsgeschehen wird als ein Handlungsstrang von aufeinander folgenden Ereignissen verstanden. Mit dieser Vorgehensweise können z.B. Unterrichtsstile verschiedener Lehrkräfte miteinander verglichen oder der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Unterrichtsstilen und deren Effektivität bezüglich des jeweiligen Kenntnisstandes der Lernenden untersucht werden. Flanders (1970) ordnet drei Hauptkategorien (Lehrerverhalten, Schülerverhalten, Restkategorie) folgende Kodierungskategorien zu:

Abbildung 18: Kategorienschema nach Flanders (1970)

| | |
|-------------------------|---|
| <i>Lehrverhalten</i> | |
| 1 | Eingehen auf Emotionen der Schüler |
| 2 | Loben oder ermutigen |
| 3 | Akzeptieren bzw. Gebrauch von Schülergedanken |
| 4 | Fragen stellen |
| 5 | Kenntnisse vermitteln |
| 6 | Anweisung geben |
| 7 | Kritisieren |
| <i>Schülerverhalten</i> | |
| 8 | Fragen beantworten |
| 9 | Aus eigenem Antrieb sprechen |
| <i>'Restkategorie'</i> | |
| 10 | Schweigen, Unruhe, usw. |

Folgendes Beispiel für ein mögliches Lehrerverhalten soll den Einsatz der Kodierungskategorien als Analyseverfahren verdeutlichen (Flanders: 1970):

„Nehmt bitte eure Erdkundebücher raus und schlagt Seite 137 auf; (Kat. 6) auf der Seite ist eine Karte, die die Berge und Ebenen der Vereinigten Staaten zeigt. (Kat 5). Ihr erinnert euch vielleicht, dass Jim gestern gefragt hat, woher man eigentlich weiß, ob das Wasser in einem Fluss in den Atlantik oder in den Pazifik fließt. (Kat. 3) Weiß jemand von euch die Antwort auf Jims Frage?“ (Kat. 4).

Daraus ergibt sich nach Flanders' Analyseverfahren folgende Ereignisfolge:

- | | | |
|----|----------|--|
| a. | (6) | Anweisung geben |
| b. | (6)-(5) | Kenntnisse vermitteln |
| c. | (5)-(3) | Akzeptieren / Gebrauch von Schülergedanken |
| d. | (3) -(4) | Fragen stellen |

Diese eher technisch wirkende Vorgehensweise mit quantitativen Auswertungselementen ist für die vorliegende Untersuchung von geringem Interesse, jedoch stellen seine Kodierungskategorien Einheiten dar, die im Rahmen der Untersuchung von Bedeutung sind, um sowohl Aussagen zu individuellen Unterrichtsstilen von Lehrpersonen treffen zu können, als auch bestimmte wiederkehrende Muster in den verschiedenen Phasen oder Sequenzen zu erkennen bzw. um diese miteinander zu vergleichen.

Spanhel (1971) entwickelte ein Kategorienschema zur Analyse der Lehrersprache, bei dem einzelnen Sprachformen didaktisch-unterrichtliche Funktionen zugeordnet werden. Dabei werden 25 Sprachformen berücksichtigt, die sich zu zehn Kategorien zusammenfassen lassen. Folgende Sprachformen sind für die Analyse der vorliegenden Daten dieser Forschungsarbeit von Interesse: Feststellung, Bezeichnung, Definition, Erklärung, Begründung, Beispiel, Erläuterung, Frage, Aufforderung, Arbeitsanweisung, Ermutigung, Bestätigung, Zurückweisung, Wiederholung/Zusammenfassung und Verbesserung. Beispielsweise definiert Spanhel (1971, 406) die Sprachform Begründung folgendermaßen:

Bei einer Begründung wird zunächst eine Behauptung oder Tatsachenfeststellung getroffen und diese anschließend begründet. Das kann durch einen Kausalsatz (*denn, weil, infolge*) oder durch mehrere Aussagesätze (*darum, deshalb, daher*) geschehen. Die Begründung kann sich direkt auf unterrichtliche Sachverhalte oder auf das Unterrichtsverfahren bzw. das Lehrverhalten beziehen.

Diese Definition von Spanhel (1971) kann mit den in Kapitel 2.2 vorgestellten sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Betrachtungsweisen verglichen werden (vgl. Kiel: 1999; Klein: 2001; Neumeister/Vogt: 2009).

In den 70er Jahren war die Untersuchung von Sinclair/Coulthard (1975) zur Analyse von Unterrichtsdiskursen von großer Bedeutung. Diese Untersuchung wird einer diskursanalytischen Ausrichtung zugeordnet, da unterschiedliche Formen von Unterrichtsdiskursen im Hinblick auf Grundzüge der Interaktion hin analysiert wurden. Sinclair/Coulthard (1975) fanden heraus, dass Unterrichtsstunden komplexe Gefüge sind und entwickelten ein Analysesystem, um klassifizieren zu können, welcher Teil einer Stunde pädagogischen und welcher linguistischen Inhalten folgt. Dabei teilen sie den Unterrichtsdiskurs in verschiedene Interaktionsebenen auf, die Aufschluss darüber geben, welches Ziel ein Interakteur mit der jeweiligen Sprechhandlung verfolgt.

Diese Untersuchung mit sprechakttheoretischem Hintergrund brachte erste Erkenntnisse zu Gesprächsschritten wie beispielsweise dem IRF-Schema (*Initiation-Response-Feedback*), dem Elizitieren von Vermittlungsinhalten oder der Verwendung von Ein-Wort-Sätzen als typische Interaktionsstruktur im Unterrichtsdiskurs (Sinclair/Coulthard: 1975).

Um Unterrichtsausschnitte zu unterteilen, haben Orly/Haim (2004) in ihrer Untersuchung zu explizitem Lehrerhandeln im Unterrichtsgespräch ein dreigliedriges Categoriesystem entwickelt. Dabei teilen sie Unterrichtssequenzen in die Kategorien *events*, *episodes* und *behaviours* ein (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Einteilung von Unterrichtsausschnitten/Sequenzen nach Orly/Haim (2004)

| | |
|--------------------------------|---|
| <i>events:</i> | Beinhaltet mehrere <i>episodes</i> , wobei die Lehrperson bei einem <i>event</i> ein bestimmtes übergeordnetes Ziel/Konzept verfolgt, z.B. Bewusstmachung der Form. |
| <i>episodes:</i> | Kombination von verschiedenen <i>behaviours</i> seitens Lehrperson und Schüler, z.B. Lehrperson stellt Frage, Schüler antwortet, Lehrperson gibt Kommentar (IRF). |
| <i>behaviour: (L/S)</i> | z.B. Lehrperson stellt eine Frage. |

Behaviours können im Sinne der Sprechakttheorie als kleinste sinntragende Einheit verstanden werden, indem die Lehrperson z.B. eine Frage stellt. Die *episode* setzt sich aus verschiedenen *behaviours* zusammen, die beispielsweise ein Handlungsmuster darstellt (IRF-Schema). Mehrere *episodes* ergeben schließlich den *event*, der ein übergeordnetes Ziel verfolgt, z.B. die Bewusstmachung der Funktion des *going to futures*.

Während Orly/Haim (2004) unterrichtliche Handlungen aus sprechakttheoretischem Hintergrund wertungs- und inhaltsneutral beschreiben, geben die Analyseeinheiten von Wuttke (2005) zur Kategorie *behaviour* zusätzlich Einblick in inhaltliche und wertende Aspekte (vgl. hierzu Bloom et al.: 1976; Anderson/Krathwohl: 2001). Wuttke (2005) hat in ihrer Untersuchung zur Kommunikation und dem damit einhergehenden Wissenserwerb unterschiedliche Unterrichtsstunden im Rahmen eines sprechakttheoretisch geprägten Ansatzes ausgewertet. Dabei entwickelte Wuttke (2005) ein Kategorienschema, das Lehrer- und Schüleräußerungen in die Kategorien niederer und höherer Ordnung unterteilt (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Einteilung von Lehrer- und Schüleräußerungen in Ordnungsstufen nach Wuttke (2005, 224)

| Äußerung | Fragen niederer Ordnung | Fragen höherer Ordnung |
|---|--|--|
| <i>Lehreräußerung</i> | | |
| 1. Didaktische Frage der Lehrperson | Fragen Typ: - Ja/Nein Fragen - Nenne, gib an | Fragen Typ: - Beschreibe/Erkläre |
| 2. Lehrerantwort auf echte Schülerfrage | Antworten Typ: - Ja/Nein Antworten - Kurzantworten | Antworten Typ: - Beschreibungen/ Erklärungen |
| 3. Lehrerrückmeldungen auf Schülerantworten | - Kurzbestätigung - Kurzkorrektur - Bestätigung mit Rückgriff auf Lösungsweg - Korrektur mit Rückgriff auf Lösungsweg | |
| <i>Schüleräußerung</i> | | |
| 1. Schülerfragen an Lehrperson und Mitschüler | Fragen Typ: - Ja/Nein Fragen - Nenne, gib an | Fragen Typ: - Beschreibe/Erkläre |
| 2. Schülerantwort auf echte Schülerfrage oder didaktische Lehrerfrage | Antworten Typ: - Ja/Nein Antworten - Kurzantworten | Antworten Typ: - Beschreibungen/ Erklärungen |

Dieses Schema kann mit der oben dargestellten Einteilung der Unterrichtssequenzen nach Haim/Strauss/Ravid (2004) kombiniert werden.

Die vorgestellten Ansätze untersuchen Formen der institutionellen Interaktion, wobei formale und linguistische Interaktionsstrukturen des Unterrichtsdiskurses aus sprechakttheoretischer Sicht aufgedeckt werden. Diese Ansätze erlauben es, unterrichtliche Handlungen in einem Gesamtzusammenhang darzustellen und das Unterrichtsgeschehen als ein Ganzes im Sinne einer makroperspektivischen Vorgehensweise zu analysieren.

Ende der 90er Jahre äußerte Wu (1998, 529) dahingehend Kritik an der Diskursanalyse, als dass der mechanisch und formal dargestellte Lehrer-Schüler Interaktionsaustausch nicht ausreicht, den gesamten dynamischen Kommunikationsprozess verstehen zu können. Diese Kritik wird vor allem aus dem Lager der Anhänger der Konversationsanalyse hervorgebracht (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt: 2001; Seedhouse: 2004).⁷⁶ Becker-

⁷⁶ Eine ausführliche Abhandlung und kontroverse Ansichten bezüglich der Entwicklung der Gesprächsforschung können Becker-Mrotzek/Vogt (2001), Seedhouse (2004), Walsh (2006) oder Schwab (2009a) entnommen werden.

Mrotzek/Vogt (2009, 25) bemängeln im Hinblick auf das Auswertungsverfahren der Diskursanalyse ebenfalls den fehlenden Kontextbezug zum unterrichtlichen Handeln:

So ist die Unterrichtsstunde keineswegs bloß schulorganisatorische Entität, sondern eine, auf die mit sprachlichen Äußerungen Bezug genommen wird: Lehrer begrüßen ihre Schüler an ihrem Anfang und verabschieden sich an ihrem Ende. Diese Ebene der sprachlichen Organisation bleibt dem Ansatz verschlossen. [...] (D)enn das konkrete sprachliche Handeln hängt auch von ihrem didaktischen Konzept ab [...].

Die konversationsanalytische Auswertung der Daten ist aufgrund ihrer mikrostrukturellen Ausrichtung für die vorliegende Untersuchung ungeeignet. Zwar greift die Konversationsanalyse die oben angesprochenen Kritikpunkte der Diskursanalyse auf und untersucht soziales Handeln, damit sind aber auch Nachteile verbunden. Diese betreffen sowohl die Untersuchungsgegenstände selbst als auch die Feintranskription der Daten und der damit verbundenen zeitlichen Begrenzung von Transkriptausschnitten. Diese Gesichtspunkte werden nachfolgend aufgezeigt.

Im unterrichtlichen Bereich stellen *turn-taking* Prozesse zwischen Lehrpersonen und Schülern, Reparatursequenzen oder unterrichtliche Gesprächssysteme klassische Untersuchungsgegenstände der Konversationsanalyse dar (u.a. Koshik: 2002; Seedhouse: 2004, 2009; Schwab: 2009a). Bereits Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) analysierten *turn-taking* Prozesse in Alltagssprachlichen Kommunikationen, wobei die Gesprächsstruktur und die damit verbundene Bedeutungsfindung von Interesse waren.

Betrachtet man diese Untersuchungen genauer, fällt auf, dass die Gesprächsdaten lediglich kurze Sequenzen darstellen, die aus dem Gesamtkontext herausgelöst werden. Diese Unterrichtssequenzen umfassen bedingt durch ihre aufwendige Feintranskription nur einige Sekunden oder wenige Minuten (vgl. hierzu u.a. Koshik: 2002; Seedhouse: 2004; Schwab: 2009a, 2009b), da sich der Untersuchungsgegenstand auf einen einzelnen Themenkomplex, wie beispielsweise *turn-taking* Prozesse, konzentriert. Dies wird im folgenden Transkriptausschnitt illustriert, anhand dessen Schwab (2009a) *turn-taking* Prozesse im Fremdsprachenunterricht untersucht.

Abbildung 19: Ausschnitt eines Transkriptbeispiels aus Schwab (2009a) zu *turn-taking* Prozessen

Transkription (Schule E2 / Aufnahme 3 – Schulwoche 18 / 30.01.03 / Zeile 84-88)

Kategorie: *Gesprächsinitiative durch Lerner* (siehe Pfeil)

| | | |
|---|----------|--|
| → | 84 L | and then (-) my !SON! (---) HE of course lives (.) in [the same `HOUse]- |
| | 85 Chris | [he hate Glrls] haha |
| | 86 Mike | =YES- (1.5) |

- 87 L of COU:rese- (-)
88 Mike [HERE] in this school?

Da der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie - die Erklärprozesse von Grammatik im Englischunterricht - ein Forschungsfeld darstellt, zu dem es wenig wissenschaftliche Studien gibt (vgl. hierzu Kapitel 3.5), muss die gewählte Auswertungsmethode dazu geeignet sein, dem unterrichtlichen Diskurs in seiner Gesamtheit Rechnung zu tragen. Eine Feintranskription ist im Hinblick auf die beschriebene Datenfülle ungeeignet, da zuerst ein Gesamtverständnis geschaffen werden muss, um Erklären im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Die diskursanalytische Vorgehensweise stellt hierfür eine geeignete Auswertungsmethode dar.

Im Hinblick auf die Auswertung der vorliegenden Daten wird dieser durchaus berechtigten Kritik durch eine Methodentriangulation begegnet. Durch die ergänzende inhaltsanalytische Betrachtung des Datenkorpus' werden didaktische Konzepte der Lehrpersonen und das unterrichtliche Handeln bei der Datenauswertung berücksichtigt, da eine rein diskursanalytische Betrachtung der Daten keine zufriedenstellenden Antworten auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung geben.

Auch wenn seitens des konversationsanalytischen Lagers eine Integration von ethnographischen Daten wie beispielsweise Interviews als problematisch gilt (vgl. hierzu Auer: 1995; Schwab: 2009), schlägt Depperrmann (2000) vor, einer solchen Einschränkung zu entgehen, indem die zusätzliche Analyse von ethnographischen Daten möglich ist (vgl. auch Schwab: 2010, 73). Depperrmann (2000, 104ff) argumentiert, dass die Konversationsanalyse durch die Analyse von sekundären Daten wie Interviews ergänzt werden kann, da diese einen Einblick in kontextuelle Hintergründe geben. Dieses ‚ethnographische Wissen' (Depperrmann: 2000, 118) ist zum Teil notwendig, um die Gesprächsmaterialien deuten zu können.

Für die Analyse von Erklärprozessen im Grammatikunterricht ist die von Depperrmann (2000) vertretene Auffassung interessant, da das Erfahrungswissen von Lehrpersonen Auswirkungen auf die Entscheidungen im Klassenzimmer hat (vgl. Borg: 1998c, 1999a, 1999b, 2001). Daher ist das subjektive Erfahrungswissen der Lehrkräfte von Bedeutung, wenn man die ablaufenden Prozesse im Unterricht verstehen möchte (Borg: 2001, 21; vgl. hierzu auch Kapitel 3.4).

Daher werden für die Analyse der Unterrichtsausschnitte sowie für die Auswertung der im Vorfeld geführten Leitfaden- bzw. der nach den gehaltenen Unterrichtsstunden erhobenen *recall*-Interviews inhaltsanalytische Ansätze herangezogen. Den forschungstheoretischen

Hintergrund bilden Grundzüge der *grounded theory* nach Strauss/Corbin (1996; Strübing: 2004) und der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring: 2000; Mayring/Gläser-Zikuda: 2008). Dabei sind Prinzipien der Datennähe und der induktiven Kategorienbildung (Strauss/Corbin: 1996; Mayring: 2000) von Bedeutung. Bei der Auswertung werden die Analyse- und Kodiereinheiten nach Mayring/Gläser-Zikuda (2008) eingesetzt, um den vorliegenden Datenkorpus zu analysieren (vgl. Abb. 20).

Abbildung 20: Interview: Analyse- und Kodiereinheiten nach Mayring/Gläser-Zikuda (2008)

| | |
|-------------------------------------|---|
| Auswertungseinheit: | Gesamtheit der Aussagen der Lehrpersonen zur Grammatikvermittlung in Leitfadeninterviews bzw. 18 Grammatikstunden. |
| Kodiereinheit: | kleinste inhaltstragende Texteinheit, die ausgewertet werden soll, z.B. „weniger sprachbegabte Schüler verstehen das mit Farben besser.“ (Jeder Textbestandteil, der Aussagen zur Veranschaulichung macht, ist Bestandteil der Kodiereinheit.). |
| induktive Kategorienbildung: | z.B. Veranschaulichungsmöglichkeiten, Vorkommen im Unterricht, Funktion der Veranschaulichung. |

Die Auswertungseinheiten stellen in der vorliegenden Studie die Unterrichtsausschnitte und die Leitfadeninterviews dar. Die induktive Kategorienbildung erfolgt durch eine Kodiereinheit, welche die kleinste sinntragende Texteinheit darstellt. Aus den Textbestandteilen, die gleiche inhaltliche Aussagen in sich tragen, ergibt sich eine Kodiereinheit (vgl. Beispiel aus Abb. 20). Aus dieser Kodiereinheit, d.h. sich ähnelnden Textstellen, wird eine induktive Kategorie abgeleitet, die diesen Kodiereinheiten zugeordnet wird.

Die Kombination der beiden vorgestellten Auswertungsverfahren trägt dazu bei, den Genauigkeitsgrad der Untersuchungsergebnisse zu erhöhen und somit auch dem Gütekriterium der Validität Rechnung zu tragen.

In einem zweiten Schritt kann darüber nachgedacht werden, aus den sich ergebenden diskursanalytischen und inhaltsanalytischen Erkenntnissen weitere konversationsanalytische Fragestellungen abzuleiten.

5 Ergebnisse der Studie I: Erklärprozesse im Unterricht

Die Einführung von Grammatik stellt einen komplexen Sachverhalt dar, der sowohl inhaltsanalytisch als auch gesprächsanalytisch betrachtet werden muss, will man untersuchen, wie *Erklären* im Unterricht abläuft. Bevor ein detaillierter Einblick in die einzelnen Unterrichtsphasen und die individuellen Vorgehensweisen der Lehrkräfte gegeben wird, werden Erkenntnisse und Folgerungen aus der Vorstudie vorgestellt.

Ein Überblick über die Einführungsstunden stellt die inhaltliche Einteilung der Unterrichtsphasen dar, bevor diese einer detaillierten Analyse unterzogen werden. Hierbei werden die Forschungsfragen auf die einzelnen Inhaltsbereiche übertragen um Aussagen machen zu können, in welcher Phase *Erklären* als ein mögliches Handlungsmuster auftaucht.

Der detaillierten Analyse der Kontextualisierungs-, Dekontextualisierungs- und Rekontextualisierungsphase geht ein konkretes Unterrichtsbeispiel voraus, wobei alle drei Teile die Einführung des *going to futures* der Lehrperson (C) ergeben. Diese Veranschaulichung beschreibt den Verlauf der jeweiligen Phase und deren Aktivitäten in chronologischer Reihenfolge und soll das Verstehen der einzelnen Analysen unterstützen. Anhand von Transkripten und Interviewaussagen werden Merkmale des *Erklärens* und deren Funktionen im Erklärprozess vorgestellt und analysiert.

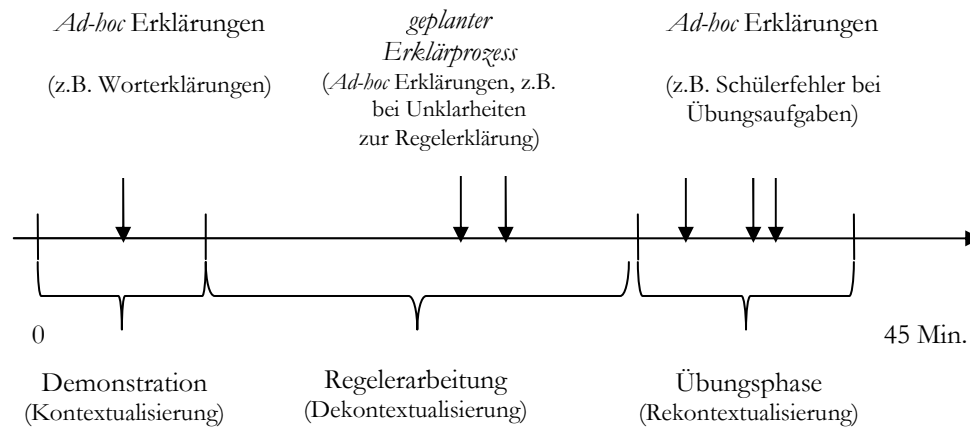
5.1 Folgerungen aus der Vorstudie

An der Vorstudie (Schuljahr 2005/06) waren sieben Klassen der Realschule (aus Baden-Württemberg) beteiligt. Es handelte sich um vier 7., zwei 9. sowie um eine 8. Klasse. Alle Klassen wurden innerhalb von sechs Monaten regelmäßig zwischen ein und zwei Mal monatlich im Unterricht besucht, wobei der Unterricht entweder videographiert oder protokolliert wurde.

Während dieser Vorstudie konnten eine Reihe von aufschlussreichen Beobachtungen gemacht werden: In allen Grammatikeinführungsstunden wurden die syntaktischen Formen und die Funktionen der Sprachregeln mit den Schülern erarbeitet. Dabei ließen

sich drei Unterrichtsphasen erkennen, die inhaltlich aufeinander aufbauen und miteinander verknüpft waren (Abb. 21).

Abbildung 21: Vorkommen von Erklärungen im Hinblick auf Unterrichtsphasen



Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass man grundsätzlich zwei Arten von Erklärungen unterscheiden kann. Zum einen gibt es einen *Erklärprozess* (vgl. Abb. 21). Dieser besteht aus mehreren Teilsequenzen, die von den Lehrkräften im Vorfeld strukturiert und didaktisch-methodisch durchdacht werden und in ihrem Unterrichtsarrangement zum Ausdruck kommen. Hier taucht Erklären als eine zusammenhängende Unterrichtsphase auf, die vorbereitet und eingeleitet wird. Dabei moderiert die Lehrperson diesen Erklärprozess unter Zuhilfenahme von flankierenden Maßnahmen (Kiel: 1999), wie beispielsweise den Einsatz von Medien, Visualisierungstechniken oder von prosodischen Mitteln. Erklären im Unterricht scheint somit ein Prozess zu sein, der ein didaktisch-methodisches Handeln darstellt.

Zum anderen kann festgestellt werden, dass es neben diesem didaktisch-methodisch geplanten *Erklärprozess* Erklärungen gibt, die situativ und ungeplant stattfinden. Zu diesen so genannten *Ad-hoc* Erklärungen kommt es, wenn Schülerfehler auftreten oder Schülerfragen gestellt werden. Auch kann es innerhalb des Erklärprozesses zu *Ad-hoc* Erklärungen kommen, wenn es zu Unklarheiten bezüglich der neuen Sprachregel kommt. Damit lassen sich zwei Arten von Erklärungen unterscheiden: Der didaktisch-methodisch geplante Erklärprozess und ungeplante *Ad-hoc* Erklärungen.

Die didaktisch-methodische Aufbereitung bestimmter Inhalte - unterstützt durch den Einsatz von Medien - und die unterrichtliche Interaktion zwischen der Lehrperson und den

Schülern, wird von den meisten Lehrpersonen und Schülern als *Erklären* im Unterricht verstanden.⁷⁷

Daher scheint *Erklären* im Unterricht ein kommunikativ aushandelnder Prozess zu sein, der sowohl ein sprachliches als auch ein didaktisch-methodisches Handeln darstellt (vgl. Kiel: 1999; Donato: 1994). Das *Erklären* grammatischer Inhalte kann somit nicht nur ziel- bzw. produktorientiert betrachtet werden, sondern muss als *Erklärprozess* verstanden werden, bei dem die Lehrperson mit den Schülern durch verbale und nonverbale Interaktion eine Sprachregel erarbeitet.

All diese Beobachtungen legen nahe, dass es sich beim *Erklären* um einen sehr komplexen, sich interaktiv entwickelnden Prozess handelt, bei dem die Lehrkraft ihr Wissen über die Klasse, den Unterrichtsstoff sowie ihr didaktisch-methodisches Handeln in die Stunde einfließen lässt. Durch die Interaktion in der Klasse soll der Stoff bei den Schüler ‚ankommen‘. ‚Ankommen‘ ist hier im Sinne einer Befähigung zur Durchführung von Aufgaben bzw. der Anwendung des neuen Stoffes zu verstehen (vgl. hierzu Kapitel 5.5). Aus der beschriebenen Literaturlage (Kapitel 2.3) und den geschilderten Unterrichtsbeobachtungen lassen sich erste Schlussfolgerungen zur Erklärung von Sprachregeln ableiten:

- Schulisches *Erklären* stellt eine künstliche Ausgangssituation dar, ausgelöst durch ein kognitives Ungleichgewicht und eine Schülerreaktion.
- Unterrichtliches *Erklären* ist eine institutionalisierte Form des Erklärens und kann als didaktisches Handeln bezeichnet werden.
- *Erklären* im Fremdsprachenunterricht hat wenig mit wissenschaftlichen Erklärungen gemeinsam, d.h. Kausalität ist keine zwingende Voraussetzung.
- *Erklären* ist ein *kommunikativer Prozess*, der in das Unterrichtsgeschehen eingebettet ist. Dieser *Erklärprozess* stellt eine längere, geplante Einheit dar und folgt einer zugrunde liegenden Struktur.
- Im Unterricht kommen *Ad-hoc* Erklärungen vor, die durch spontane Schüleräußerungen, z.B. durch Schülerfehler oder Schülerfragen, ausgelöst werden.

⁷⁷ Diese Aussage wurde durch Gespräche und Interviews mit den Schülern und teilnehmenden Lehrkräften bekräftigt und in den Lehrerinterviews der Hauptstudie bestätigt.

- Jede sprachliche Erklärung ist eine *Ad-hoc* Formulierung, auch die Erklärungen im geplanten *Erklärprozess*, da die wörtliche Wiedergabe vorher nicht explizit planbar ist.
- *Erklären* ist die Vermittlung von deklarativem Wissen. Dabei steht die Sprache selbst im Vordergrund der Kommunikation, was einem *focus-on-forms* Ansatz entspricht (vgl. Long: 1991; Ellis: 2006).
- Der *Erklärgegenstand* ist explizit formulierbar, d.h. durch Begriffe erfassbar und sprachlich formulierbar (vgl. Kapitel 5.4, 5.7.1).
- *Verbale und nonverbale Veranschaulichungen* spielen eine zentrale Rolle. Diese flankierenden Maßnahmen (Kiel 1999) sind für den *Erklärprozess* im Unterricht unerlässlich.

Aus diesem Vorverständnis heraus wurden die zentralen Forschungsfragen abgeleitet (Kapitel 4.3). Um das Vorkommen von Erklärungen im Grammatikunterricht analysieren zu können, müssen sowohl didaktisch-methodische Ansätze als auch der Interaktionsverlauf im Unterricht bei der Untersuchung berücksichtigt werden. Daher wurden die Grammatikstunden videographiert, um durch die Analyse des Datenmaterials den Erklärprozess identifizieren, abgrenzen und strukturieren zu können.

5.2 Der Aufbau von Grammatikeinführungsstunden

Bei der Videographierung der neun Grammatikeinführungsstunden konnte unabhängig vom Thema und der Lehrperson beobachtet werden, dass der Unterrichtsaufbau einer gleich bleibenden Struktur folgt. Diese kann in drei Unterrichtsphasen gegliedert werden. In der *Kontextualisierungsphase* wird das Augenmerk auf den grammatischen Inhalt gelenkt (Vogt: 2006, 2009) bzw. es werden Beispielsätze für die Sprachregel gegeben (Kiel: 1999). Die folgende *Dekontextualisierungsphase* behandelt den Erklärkern (Vogt: 2006, 2009) und beschäftigt sich mit formalen und funktionalen Aspekten der Sprachregel. In der *Rekontextualisierung* wird die Sprachregel anhand von Übungen angewendet, d.h. Exemplifizierungen im typischen Kontext sollen die Sprachregel veranschaulichen (Vogt: 2006, 2009). Nachfolgend wird ein Überblick über die videographierten Unterrichtsstunden und deren Strukturierung gegeben, um das Vorkommen der drei Phasen aufzuzeigen. Die Lehrpersonen werden im Datenkorpus durch die Buchstaben (A), (B) und (C) dargestellt.

Tabelle 3: Einführungsstunden *tenses*, Klasse 7 (RS): Einteilung der Unterrichtsphasen

| Unterrichtsthema | Kontextualisierung | Dekontextualisierung | Rekontextualisierung |
|---|--|---|----------------------------|
| <i>going to future (A)</i> Einführung | 00.00-16.01 | 16.01-25.26 Form 25.26-29.40 Funktion | 29.40- 43.50 |
| <i>going to future (B)</i> Einführung | 00.00-18.51 | 18.51- Funktion -25.35 Form | 25.35- 43.30 |
| <i>going to future (C)</i> Einführung | 00.00-10.50 | 10.50 -12.13 Funktion 13.12-24.10 Form | 24.10-43.38 |
| <i>past progressive (A)</i> Einführung | 00.00-16.00 | 17.30-13.10 Form 23.10-33.00 Funktion | 33.00- 44.12 |
| <i>past progressive (B)</i> Einführung | 00.00-11.54 | 11.54-22.17 Form 41.30-43.30 Funktion | entfällt (-) |
| <i>past progressive (C)</i> Einführung | 00.00-04.11 | 04.11-06.50 Form 06.51-08.51 Funktion 12.42-15.50 Form 15.50- 18.18 Funktion 31.10-33.20 Funktion | 08.51-12.42 18.18-31.10 |
| <i>past perfect (A)</i> Einführung | 00.00-13.00 13.40-15.30 16.52.-27.12 | 13.00-13.40 Form 15.30-16.52 Form 27.12-33.43 Funktion 33.43-36.33 Form 36.33-43.50 Funktion | entfällt (-) |
| <i>past perfect (B)</i> Einführung | 00.00-18.30 | 18.30-21.10 Funktion 21.10- 24.00 Form 28.15-32.51 Form 32.51-35.46 Funktion | 35.36-44.18 |
| <i>past perfect (C)</i> Einführung | 00.00-02.38 | 02.38-04.40 Funktion 04.40-08.10 Form 08.10-09.00 Funktion | 09.00-41.42 |

Abkürzungen:

- (A):
 (B): Bezeichnung für die drei teilnehmenden Lehrkräfte
 (C):

Der Vergleich der Unterrichtsstunden zeigt, dass die drei Phasen in fast allen videographierten Unterrichtsstunden vorhanden sind. Dieser Aufbau scheint sowohl von den drei Lehrpersonen als auch von den grammatischen Inhalten unabhängig zu sein.

Auffallend ist die zeitliche Einteilung, die je nach Lehrkraft stark variiert. Die Lehrperson (A) verwendet in der Kontextualisierungsphase mit 13 bis 16 Minuten ein Drittel der Unterrichtszeit dahingehend, einen situativen Rahmen zu schaffen, während die Lehrperson (C) dafür zwischen knapp drei bis fast 19 Minuten benötigt. Diese zeitliche Variation scheint unabhängig von dem zu vermittelnden Grammatikinhalt zu sein, da beispielsweise bei der Einführung des *past perfects* die Lehrperson (C) nur knapp drei Minuten für die Phase der Kontextualisierung aufwendet, während die Lehrkraft (B) fast 19 Minuten damit verbringt, die Sprachregel anhand von Beispielsätzen innerhalb eines Kontexts zu demonstrieren. Daher liegt die Folgerung nahe, dass die zeitliche Einteilung sowohl vom persönlichen Vorgehen der Lehrkraft abhängt, als auch vom *pedagogical content knowledge*, über das eine Lehrkraft im Bezug auf das Vorwissen oder das Leistungsniveau der Schüler verfügt.

In der Dekontextualisierungsphase fällt auf, dass in allen Unterrichtsstunden die Form und Funktion der jeweiligen Sprachregel erarbeitet wurde. Die Erarbeitung der Form und Funktion des *past perfects* bei der Lehrkraft (A) und des *past progressives* bei der Lehrperson (C) weicht von den anderen Unterrichtsstunden dahingehend ab, als dass es mehrere Unterrichtsausschnitte gibt, in denen die Form und/oder die Funktion bewusst gemacht wird (vgl. Tab. 3). Die Datenanalyse hat ergeben, dass nach Einschätzung der Lehrkräfte die Schüler die Form und/oder Funktion innerhalb dieser Phase nicht verstanden haben und die Lehrpersonen einen erneuten Versuch unternehmen, den Inhalt zu erklären. Auffallend ist, dass sich dieser Ablauf bei allen videographierten Unterrichtsstunden zur Vermittlung des *past perfects* widerspiegelt. Die Vermittlung dieser Zeitform wird im Hinblick auf die Funktion von den teilnehmenden Lehrkräften im Interview als ein ‚schwer zu vermittelnder Tempus‘ eingestuft (vgl. hierzu Kapitel 5.3.2.1).

Die Beobachtungen haben gezeigt, dass sich bei der Einführung von Grammatik drei Unterrichtsphasen erkennen lassen, die inhaltlich aufeinander aufbauen und miteinander verknüpft sind. Will man *Erklären* im Grammatikunterricht verstehen, kann nicht nur eine Phase isoliert analysiert werden, sondern der Unterricht muss in seiner Gesamtheit dargestellt werden. Daher sollen die Charakteristika der einzelnen Unterrichtsphasen im Folgenden aufgezeigt und mit den Forschungsfragen in Verbindung gebracht werden.

5.3 Die Kontextualisierungsphase

Die Kontextualisierungsphase steht immer zu Beginn der Grammatikstunde. Das grammatische Phänomen wird innerhalb eines von der Lehrkraft gewählten ‚situativ angemessenen‘ Rahmens vorgestellt. Dabei spielen Visualisierungs- und Fragetechniken der Lehrperson eine bedeutende Rolle. Neben der Vorstellung des grammatischen Phänomens im Kontext sollen die Schüler darauf vorbereitet werden, in einer folgenden Phase Sprachregeln zu formulieren. In diesem Kapitel wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Merkmale muss ein *situativ angemessener Kontext* haben?
- Welche Handlungsmuster sind charakteristisch für diese Phase der Grammatikvermittlung?
- Wie werden Visualisierungstechniken eingesetzt und welche Funktion haben diese?
- Kommt es zu *code-switching* in dieser Phase?

5.3.1 Unterrichtsbeispiel einer Kontextualisierungsphase: Lehrperson (C), (Teil 1)

Im folgenden Beispiel einer Kontextualisierungsphase geht es um die Einführung des *going to futures* in einer 7. Klasse, welche insgesamt knapp dreizehn Minuten (00.42-13.11) dauert. Zu Beginn der Unterrichtsstunde berichtet die Lehrkraft den Schülern, welche Pläne sie am Wochenende hat. Sie beginnt die Einführung mit den folgenden Sätzen:

Trskrpt 8: Einführung *going to future*, Initiierung Kontextualisierung ((C) 12/06) (00.42)

- 1 L so well today is wednesday(-)that means thursday
 ((zählt mit den Fingern mit))
 2 friday two days till the weekend(--)i think on
 3 saturday i am going to correct some tests and on
 4 well on sunday I am going to relax and maybe yes i
 5 am going to read a good book(---)can you make a
 ((schreibt an die Tafel: "I am going to read a book on Sunday"))
 6 sentence like that?

Nachdem die Lehrperson den Satz "*I am going to read a good book*" an die Tafel geschrieben hat, fragt sie die Schüler in den Zeilen 5-6, ob diese ähnliche Sätze formulieren können. Die Schüler geben Sätze wieder, in denen sie inhaltlich ihre Pläne für das Wochenende beschreiben, wobei sie den vorgegebenen Satz an der Tafel als Hilfestellung für den syntaktischen Aufbau ihres eigenen Satzes verwenden können. Dabei kommt es beispielsweise zu folgenden Schülerantworten:

Trskrpt 9: Einführung *going to future*, Kontextualisierung ((C) 12/06) (01.39)

- 1 S1 i am going to (2.0) äh the zoo on sunday
 2 L to visit a zoo?
 ((zeigt an der Tafel auf das Verb „to read“))
 3 S1 yes

Der Schüler S1 ist noch nicht in der Lage, die komplette Satzstruktur des Beispielsatzes an der Tafel auf seinen eigenen Satz zu übertragen. Er beginnt in Zeile 1 mit der Reproduktion der an der Tafel vorgegeben Satzteile: Das Personalpronomen (i), der finiten Verbform von *to be* (am) und dem statischen Teil *going to*. Die Pause von zwei Sekunden und das folgende Verzögerungssignal (äh) zeigt an, dass der Schüler zu

überlegen scheint, wie er mit dem folgenden Satzteil, der infiniten Verbform, fortfahren soll. Die Lehrperson reagiert auf die Schüleraussage, indem sie die Stelle aufgreift (*trigger* nach Gass/Varonis: 1985, 76; Landolfi: 1989, 138), an der die infinite Verbform auftreten sollte (*to*) und reformuliert durch einen *recast* die Aussage als Frage (*to visit a zoo?*), wobei sie zusätzlich auf die infinite Verbform (*to read*) aus dem Beispielsatz an der Tafel zeigt. Obwohl der Schüler seine Antwort in der korrekten Form des *present progressives* mit der Funktion von zukünftig vereinbarten Handlungen formuliert hat, legt die Lehrkraft Wert darauf, dass der Schüler das *going to future* verwendet und reagiert in geschickter Weise durch einen *recast*, der die Funktion hat, das Augenmerk des Schülers auf die Verwendung der infiniten Verbform als Bestandteil des *going to futures* und somit auf eine einheitliche syntaktische Nutzung der neuen Zeitform zu lenken.

Dies bestätigt sich im folgenden Transkriptausschnitt, in dem ein zweiter Schüler seine Wochenendplanung mitteilen möchte, wobei die Lehrperson nun während der Schüleräußerung gleichzeitig auf die Satzteile (*to*) und (*read*) des vorgegebenen Satzes an der Tafel zeigt.

Trskrpt 10: Einführung *going to future*, Kontextualisierung Schüleräußerung ((C) 12/06) (01.58)

- 4 S2 i am going(--)to go to the cinema
 ((Lehrkraft zeigt auf die Satzteile „to“ und „read“ des Satzes an der Tafel))
 5 L to go to the cinema?(2.0) on saturday maybe

Das bestätigungssuchende Nachfragen der Lehrperson in Zeile 5 (*to go to the cinema?*), wie auch in Transkriptausschnitt 9, Zeile 2 (*to visit a zoo?*), stellt formal einen *confirmation check* dar (Foster/Otha: 2005, 410; Long: 1980, 81-2), dessen Funktion in der Fokussierung auf die grammatische Form liegt. Solche Sequenzen werden bei Seedhouse (2004, 136ff) als *sequence in form-and-accuracy context* bezeichnet. Funktional geht es der Lehrkraft nicht um eine klärende Information zum inhaltlichen Kontext, den sie aller Wahrscheinlichkeit nach verstanden hat, sondern um die einheitliche Anwendung der formbezogenen Regel des *going to futures*. Diese Vermutung bestätigt sich durch Interviewaussagen, da die Lehrpersonen eine große Fehlerquelle bei der formalen Verwendung des *going to futures* im Vergessen der infiniten Verbform sehen, insbesondere bei dem Vollverb *to go*, wie die Interviewaussage der Lehrperson (C) zeigt.

Interviewausschnitt 3: (C): Einführung *going to future*, Kl. 7 (12/06)

Jos: 1 Wo haben denn die Schüler die meisten
 21 2 Schwierigkeiten beim *going to future*?
 (C): 3 Also gerade, was mich auch nicht wundert, was wir
 22 4 ja auch dann besprochen haben mit dem *going to go*
 5 das waren die meisten Fehler, (...) weil das ist
 6 wirklich das was aus meiner Erfahrung da am
 7 meisten fehlt, der Infinitiv, vor allem wenn dann
 8 noch ein *go* dahinter soll.

Durch die Analyse der vorherigen Transkriptausschnitte und der Interviewaussage der Lehrperson (C) wird deutlich, dass es der Lehrperson bei der Benennung der Wochenendaktivitäten in erster Linie darum geht, den Schülern die neue Sprachregel zu illustrieren und um eine einheitliche Anwendung der formbezogenen Regel des *going to futures*. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einem *form-and-accuracy context* (Seedhouse: 2004), d.h. der Lehrkraft geht es nicht um eine klärende Information zum inhaltlichen Kontext. Dies wird durch die Aussage (*on saturday maybe*) der Lehrperson in Zeile 5 bestätigt, da sie die zuvor genannte Schüleraktivität des Schülers S2 in Zeile 4 (*i am going(--)to go to the cinema*) selbständig mit einer zeitlichen Angabe anreichert, ohne zu wissen, ob diese Vermutung überhaupt richtig ist.

Innerhalb eines *focus-on-form* Ansatzes (vgl. Long: 1991), bei dem die Bedeutungsaushandlung eine Rolle im Erklärprozess spielt, oder innerhalb eines kommunikativ ausgerichteten Unterrichtsarrangements würde wahrscheinlich eine Nachfrage der Lehrperson bezüglich des Zeitpunkts (*when are you going to go to the cinema?*), der begleitenden Personen (*who is going to go with you?*) oder der Filmauswahl (*what movie are you going to watch?*) folgen, was ein authentisches Interesse in einer natürlichen Kommunikationssituation darstellt.

Die vorgestellte Kommunikationssituation stellt somit innerhalb eines *focus-on-form*s ausgerichteten Grammatikunterrichts eine von der Lehrperson künstlich erzeugte Bedeutungsaushandlung dar, die jedoch eine ‚dienende Funktion‘ hat, nämlich die Sprachregel zu illustrieren (vgl. hierzu Kapitel 3.2.5).

Die Lehrperson fährt in dieser Phase fort, sich Wochenendaktivitäten von den Schülern unter Verwendung des *going to futures* benennen zu lassen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, warum die Lehrperson in dieser Phase zu den aufgezeigten Handlungsmustern greift. Diese Fragestellung soll in der folgenden Analyse beantwortet werden, indem Merkmale der Kontextualisierungsphase aufgezeigt werden und deren Funktion für die Erarbeitung der Sprachregel dargestellt wird.

5.3.2 Aufbau und Merkmale

Nachdem das vorherige Unterrichtsbeispiel einer Kontextualisierungsphase die chronologische Abfolge in einem Gesamtzusammenhang aufgezeigt hat, wird im Weiteren diese Phase im Hinblick auf den strukturellen Aufbau und ihre Charakteristika untersucht.

5.3.2.1 Kontextueller Hintergrund

Die Kontextualisierungsphase steht immer zu Beginn der Unterrichtsstunde und schafft einen situativen Rahmen, anhand dessen das grammatische Phänomen dargestellt wird. In dieser Phase wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf den zu vermittelnden Grammatikinhalt gelenkt.

Dies entspricht bei Vogt (2006) der Phase der *Aufmerksamkeitsausrichtung*, nach Comenius machen die Schüler nach Vorgabe der Lehrperson Beispielsätze bezogen auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen (*Beispiel*), um in der folgenden Phase die Regel erklären zu können (*Vorschrift*).

Bei der Auswahl eines Eröffnungsthemas entscheidet sich die Lehrperson für einen situativen Rahmen, der den kontextuellen Hintergrund für die Vermittlung der jeweiligen Sprachregel bildet. Die Eröffnungsthemen stellen sich in den beobachteten Unterrichtsstunden wie folgt dar:

Tabelle 4: Eröffnungsthemen der Einführungsstunden (Grammatik, *tenses*, Klasse 7)

| Grammatikinhalt | Lehrperson (A) | Lehrperson (B) | Lehrperson (C) |
|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| <i>going to future</i> | Weekend plans | An exchange to London | My weekend plans |
| <i>past progressive</i> | A bank robbery | A robbery in a holiday camp | What were the Pritchards doing yesterday at four o' clock? |
| <i>past perfect</i> | What happened at Bill's birthday? | What happened at Bill's birthday? | Last weekend at the seaside |

Bei allen drei Grammatikthemen greifen zwei der teilnehmenden Lehrpersonen auf ein identisches Eröffnungsthema zurück: Die Einführung des *going to futures* wird anhand der Planung von Wochenendaktivitäten vorgestellt (vgl. Tab. 4). Dabei setzen die beiden Lehrkräfte selbsterstelltes Unterrichtsmaterial ein. Das *past progressive* wird durch das Beispiel eines fiktiven Diebstahls bzw. Überfalls gemäß dem erwerbsorientierten Modell

zur Einführung von Grammatik nach von Ziegeler (1998) demonstriert, wobei die Lehrperson (B) die Situation des Banküberfalls durch einen Diebstahl im Schullandheim ersetzt. Zur Illustration des *past perfects* haben zwei Lehrkräfte dasselbe Lehrmaterial verwendet. Dabei wurde unter der Zuhilfenahme von Bildern berichtet, welche Ereignisse sich an Bills Geburtstag zugetragen haben (vgl. Anlage 9.9.3).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie es bei den Lehrkräften zu einer ähnlichen Auswahl des kontextuellen Rahmens kommt. Es kann vermutet werden, dass der Auswahl bestimmte Kriterien zugrunde liegen, die sich aufgrund berufsbiographischer Erfahrungswerte im Laufe der Zeit entwickelt haben. Die Lehrperson (B) nennt Bedingungen, die ein situativer Rahmen im Hinblick auf die Erarbeitung einer Sprachregel leisten muss.

Interviewausschnitt 4: (B): Leitfadeninterview (12/06)

(B): 1 (...also eine Notwendigkeit herzustellen, um diese
24 2 Zeit zu verwenden, also eine Situation zu finden,
3 wo jetzt diese Zeit notwendig ist, wo die
4 Verwendung diese Zeit notwendig ist (überlegt 7.0)
5 ja, und dann eben wieder die einzelnen
6 Bestandteile, also dass sie die einzelnen
7 Bestandteile zu der Zeit richtig zusammensetzen
8 können oder dann verwenden können.

Die Lehrkraft nennt drei wesentliche Merkmale, die ein Kontext aufweisen muss, um ein grammatisches Phänomen aufzeigen zu können.

Erstens muss das Stoffgebiet so arrangiert sein, dass der kontextuelle Rahmen die Sprachregel eindeutig widerspiegelt (Zeilen 2-5). Dies impliziert, dass die Situation für die Schüler nachvollziehbar und dem Lernstand angemessen sein muss, damit die Form und Funktion erkannt werden kann (vgl. von Ziegeler: 1998; Gass/Selinker: 2008).

Daraus ergeben sich zwei weitere Merkmale, nämlich die Vorbereitung auf die form- und funktionsbezogene Erarbeitung der Sprachregel (Zeilen 6-8). Die Lehrperson erwartet von einem brauchbaren Kontext, dass die Schüler sowohl die formale (die einzelnen Bestandteile zu der Zeit richtig zusammensetzen können) als auch die funktionale Bildung (oder dann verwenden können) daraus ableiten können.

Wie die Überblicksdarstellung der verschiedenen Unterrichtsphasen in Kapitel 5.2 zeigt, ist die zeitliche Variation weniger vom Grammatikthema als von individuellen Vorgehensweisen bzw. der Verstehenseinschätzung der Klasse durch die Lehrkraft (*pedagogical content knowledge*) abhängig (vgl. Kapitel 5.6). Beispielsweise dauert die Phase der Kontextualisierung bei der Einführung des *past perfects* bei der Lehrperson (C) lediglich

02.38 Minuten, während die Lehrkraft (B) 18.30 Minuten darauf verwendet. Alle drei Lehrpersonen beurteilen im nachträglichen Interview das *past perfect* aufgrund seiner Funktion als ein ‚schwer zu vermittelnden Tempus‘. Somit kann die Länge dieser Phase nicht mit einer einhergehenden negativen interlingualen Interferenz erklärt werden. Dies zeigt sich auch im folgenden Interviewausschnitt, in dem die Lehrperson (A) beschreibt, warum sie mit der Einführungsstunde zum *past perfect* unzufrieden ist.

Interviewausschnitt 5: (A): Einführung *past perfect*, Kl. 7, (07/07)

Jos: 1 Warst du zufrieden mit der Stunde?
 3
 (A): 2 Ich bin mit der Stunde am wenigsten zufrieden,
 4 3 weil mit der Regelerarbeitung das ja so
 4 kompliziert ist, eigentlich ist es nicht
 5 kompliziert, aber es ist schwierig auszudrücken,
 6 ja ich hätte den Anfang vielleicht ein bisschen
 7 kürzer machen sollen, dann hätte ich am Ende noch
 8 ne Übung machen können, weil meistens wird's ja in
 9 den Übungen noch klar, das war dann halt nicht so.
 10 Wie man das jetzt bildet, das war nicht so schwer,
 11 aber wann man das jetzt benutzt, das haben sie
 12 nicht alle kapiert.

Die Lehrperson zieht in Erwägung, dass die Kürzung der Kontextualisierungsphase zugunsten einer späteren Übungsphase (Rekontextualisierung) das Verstehen der Schüler eventuell besser gefördert hätte. Dabei sieht sie die Funktion des *past perfects* als einen Sachverhalt an, der (schwierig auszudrücken) ist (Zeile 5) bzw. zu erklären ist, was sich auch darin zeigt, dass (nicht alle kapiert) haben, wie man das *past perfect* verwendet (Zeile 11-12). Diese Aussage kann auch als Erklärung für den dreimaligen Wechsel von der Dekontextualisierungsphase zurück in die Kontextualisierungsphase herangezogen werden (vgl. Tab. 3, Kapitel 5.2).

5.3.2.2 Initiierung der Kontextualisierungsphase

Die Initiierung der Kontextualisierungsphase erfolgt in den videographierten Unterrichtsstunden lehrerseitig. Die Aussagen beziehen sich auf die Herstellung des situativen Rahmens, der die zu vermittelnde Sprachregel demonstrieren soll. Auffallend bei diesen Initiierungen ist, dass sie im Gegensatz zu den Initiierungen der Dekontextualisierungsphase kaum durch eine ungerichtete Lehrerfrage sondern durch informierende Aussagen realisiert wurden (vgl. Kapitel 5.4).

Exemplarisch soll dies anhand zweier Transkriptausschnitte zur Einführung des *past perfects* aufgezeigt werden. Die Initiierungen wurden aus zwei Unterrichtsstunden gewählt, in denen das Eröffnungsthema identisch ist, nämlich die Darstellung der Ereignisse an Bills Geburtstag. Beide Transkriptausschnitte weisen ähnliche Strukturen bezüglich interaktionaler und inhaltlicher Aspekte auf. Aus interaktionaler Sicht können diese Ausschnitte dem *teaching* nach Sinclair/Coulthard (1975) zugeordnet werden, das dem inhaltlichen Fortfahren dient. Dabei handelt es sich um einen monologischen Diskurs, bei dem die Lehrpersonen informative Aussagen machen. Diese Aussagen sollen den kontextuellen Rahmen abstecken, der später zur Illustrierung der Sprachregel herangezogen wird. In beiden Beispielen ist dies der Geburtstag der fiktiven Figur Bill, der im weiteren Verlauf der Phase in chronologischer Abfolge von den Lehrkräften beschrieben wird (vgl. hierzu Abb. 22 bzw. Anlage 9.9.3).

Trskrpt 11: Einführung *past perfect* ((B) 07/07) (02.28)

1 L it was bill's birthday yesterday(--he wanted to do
2 himself something good(-)and that's why he decided
3 to go to ähm the theatre after work and this is
4 what happened at his birthday(-)have a look

((schaltet OHP ein, vgl. Abb. 22))

Trskrpt 12: Einführung *past perfect* ((A) 07/07) (01.25)

1 L bill is not very happy(--because yesterday it was
((schaltet OHP ein, vgl. Abb. 22))
2 his birthday(--and everything you can think of
3 went WRONG ok(--)just have a look at the pictures

Beide Lehrpersonen schaffen zu Beginn sowohl eine inhaltliche als auch eine dem zu vermittelnden Tempus dienliche zeitliche Vorgabe. Dies geschieht durch die fast identische Aussage, dass es um Bills Geburtstag geht (*it was bill's birthday yesterday*) bzw. (*yesterday it was his birthday*). Die zeitliche Einordnung wird durch die Verwendung der finiten Verbform (*was*) in der Vergangenheit (*simple past*) realisiert. Zusätzlich wird diese Angabe durch das Temporaladverb (*yesterday*) konkretisiert. Diese Aussage hat neben der Spezifizierung inhaltlicher Aspekte auch die Funktion, die Schüler auf den Zeitpunkt der Vergangenheit zu fokussieren und soll die zeitliche Einordnung verdeutlichen. Durch die weitere Vorgehensweise werden unterschiedliche Erwartungen bei den Schülern geweckt.

Die Lehrperson (B) (Trskpt. 11) reichert das Wort Geburtstag mit der Aussage (he wanted to do himself something good) emotional positiv an. Damit bestätigt sie die Erwartungen der Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach erst einmal, da der Geburtstag besonders im Kindesalter als ein freudiges und aufregendes Ereignis empfunden wird. Diese Aussage konkretisiert sie dahingehend, dass mit ihr eine besondere Aktivität verknüpft wird (that's why he decided to go to ähm the theatre). Da diese Aktivität jedoch erst am Ende des Tages stattfinden soll (after work), rechtfertigt sie mit dem Satz (this is what happened on his birthday) die folgende Erzählung am Morgen beginnen zu lassen und fokussiert somit die Aufmerksamkeit der Schüler auf den chronologischen Tagesablauf, der die Sprachregel des *past perfects* aufzeigen soll. Gleichzeitig bedient sie sich flankierender Maßnahmen und schaltet den OHP mit der Aufforderung an, die Bilder anzuschauen (have a look at the pictures), die ihre Erzählung visuell unterstützen (vgl. Abb. 22).

Im Gegensatz dazu stimmt die Lehrperson (A) in Transkriptausschnitt 12 durch die Aussage (bill is not very happy) die Schüler zuerst einmal auf den Gemütszustand von Bill ein. Da dieser als (not very happy) beschrieben wird, versucht die Lehrkraft bei den Schülern durch den semantisch negativ behafteten Begriff ‚unglücklich‘ sowohl emotionale Anteilnahme als auch eine gewisse intrinsische Neugier zu wecken: Die ungestellte Frage, warum Bill traurig ist, steht im Raum. Diese Vermutung wird verstärkt durch die Pause, die die Lehrperson im Anschluss an diesen ersten Satz macht. Diese Pause kann zwei Funktionen haben. Zum einen verstärkt sie im Sinne von Sinclair/Coulthard (1975) als *silent stress* die zuvor getätigte Äußerung und gibt den Schülern Zeit über das Gesagte nachzudenken. Zum anderen setzt die Lehrperson als flankierende Maßnahme ein Bild ein, das durch die Darstellung Bills mit traurigem Gesichtsausdruck das Gesagte visuell unterstützt. Da die Lehrperson parallel zu dieser ersten Aussage den OHP anschaltet, lässt sie den Schülern durch eine kurze Pause Zeit, das Bild wirken zu lassen. Der Hauptsatz wird durch den Nebensatz (because yesterday it was his birthday) ergänzt. Durch die Verwendung der kausalen Konjunktion (because) zeigt die Lehrkraft an, dass nun der Grund für Bills Gemütszustand genannt wird. Die indirekte Frage nach dem ‚warum‘ wird damit begründet, dass Bill Geburtstag hatte. Diese semantisch gegensätzlichen Aussagen können bei den Schülern zu Erstaunen führen und eine zweite indirekte Frage aufwerfen: ‚Warum war Bill an seinem Geburtstag unglücklich?‘ Auch hier verweilt die Lehrperson, um vielleicht wiederum eine gewisse Neugier zu wecken. Durch

diese kurze Pause verschafft sie den Schülern Zeit, die aufgeführte Fragestellung mental zu formulieren. Durch die Verwendung der additiven Konjunktion (and) erweitert sie den begonnenen Nebensatz, in dem nun die Begründung für Bills Missstimmung genannt wird (everything you can think of went WRONG). Dabei fällt auf, dass die Lehrperson das Wort (WRONG) betont. Diese Betonung kann dahingehend gedeutet werden, dass das (WRONG) eine inhaltliche Schlüsselfunktion darstellt: Zum einen zeigt es die erwartete Begründung für die schlechte Stimmung an einem Geburtstag an, ohne konkrete Aussagen zu Ursachen zu machen, zum anderen baut die Lehrperson eine Art Spannungsbogen auf, wodurch die Schüler vermuten können, dass die Ursachen für einen verkorksten Geburtstag nachfolgend dargestellt werden.

Diese Vermutung wird bestätigt, da die Lehrperson mit einem typischen Interaktionsmuster fortfährt, das bereits Sinclair/Coulthard (1975) und Mehan (1979) beschrieben haben: Zum inhaltlichen Fortfahren (*teaching*) bedient sie sich eines *openings* das durch den *marker* (ok) umgesetzt wird und dem ein *silent stress* in Form einer kurzen Pause folgt.

Mit den direktiven Aussagen (just have a look at the pictures) bzw. (have a look) eröffnen beide Lehrkräfte den kontextuellen Rahmen, indem die Geschehnisse des Geburtstages dargestellt werden.

Diese Darstellung muss stofflich so arrangiert sein, dass der Tempus *past perfect* in die vorgegebenen Inhalte und die temporale Einrahmung eingebettet werden kann. Dazu bedienen sich die Lehrkräfte verschiedener Techniken, um die Schüler innerhalb des kontextuellen Rahmens auf die neue Sprachregel zu fokussieren. Diese sollen im folgenden Kapitel dargestellt werden.

5.3.2.3 Fokussierung auf das grammatische Phänomen

5.3.2.3.1 Überblick

In allen videographierten Einführungsstunden konnte beobachtet werden, dass die Lehrpersonen sowohl durch verbale als auch durch nonverbale Interaktionstechniken die Schüler auf die zu vermittelnde Sprachregel fokussieren wollen. Diese Vorgehensweise kann auch als *Phänomenisolierung* nach Vogt (2006, 2009) bezeichnet werden, bei der der Fokus der Schüler auf den Teil des Sachverhaltes gelenkt wird, der darauf folgend erklärt werden soll. Die Fokussierung auf das zu erklärende Phänomen kann durch lehrerinitiierte

Fragestellungen oder Aussagen zu dem erklärbedürftigen Sachverhalt geschehen. Dabei werden verbale und nonverbale Interaktionsstrategien eingesetzt.

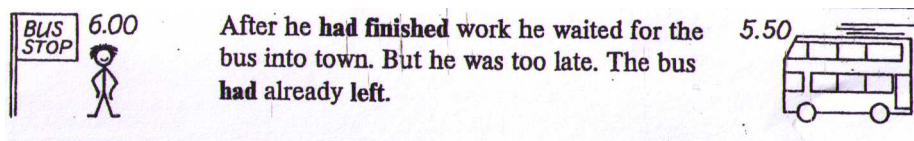
Verbale bzw. nonverbale Fokussierungen beinhalten flankierenden Maßnahmen (Kiel: 1999), die sowohl symbolische Repräsentationen in Form von sprachlichen Wiederholungen oder Paraphrasierungen als auch ikonische Repräsentationen, wie beispielsweise Bilder oder hervorhebende Elemente, wie der Einsatz von Farben sein können.

Verbale Fokussierungen treten in Form von wiederkehrenden Äußerungen im Zusammenhang mit der Betonung des zu vermittelnden grammatischen Phänomens auf, Visualisierungstechniken werden als nonverbale Maßnahmen eingesetzt.

Die aufgeführten Maßnahmen werden im Folgenden anhand von Transkriptausschnitten zur Einführung des *past perfects* und des *going to futures* in 5.3.2.3.2 und 5.3.2.3.3 verdeutlicht. Da die Wiederholung von Beispielsätzen von den Lehrkräften als verbale Fokussierung eingesetzt wird, wird diese Vorgehensweise in 5.3.2.3.4 exemplarisch an einer *going to future* Einführungsstunde dargestellt.

5.3.2.3.2 Einführung *past perfect*, Lehrperson (A)

Die erste Sequenz stammt aus der Einführungsstunde des *past perfects* der Lehrperson (A), deren Initiierung im vorherigen Kapitel beschrieben wurde. Diese Sequenz wurde ausgewählt, weil sie den Fortgang der Unterrichtsstunde aufzeigt. Inhaltlich zeigt die Lehrperson die Geschehnisse auf, die sich am Geburtstag der fiktiven Person Bill zugetragen haben. Die verbale Interaktion unterstützt sie unter Zuhilfenahme einer Folie auf der 15 Bilder mit den zugehörigen Sätzen in chronologischer Reihenfolge angeordnet sind. Jeweils zwei Bilder stellen ein Geschehnis dar, wobei das rechte Bild die Handlung im *simple past* und das linke Bild die Handlung im *past perfect* darstellt (vgl. Anlage 9.9.3 bzw. Abb. 22).

Abbildung 22: Einführung *past perfect*, (A) (07/07), Auszug aus Folie (zu Trskpt. 18)Trskrpt 13: Einführung *past perfect*, ((A) 07/07) (03.54)

- 1 L first (2.0) after work(--)he waited for the bus
 ((deckt auf der Folie das Bild ‚Bus‘ und den dazugehörigen Satz auf))
 2 (--)but he was a bit too late(2.0) so the bus HAD
 3 already left(---)the bus had already left (2.0)
 4 next thing he did(---)he arrived at the disco(--)
 ((deckt auf der Folie das Bild ‚Disco‘ und den dazugehörigen Satz auf))
 5 and then he found out(--)the disco HAD closed(--)
 6 HAD closed (3.0) (...)

Mit Beginn der verbalen Interaktion setzt die Lehrperson als flankierende Maßnahmen sowohl Bilder als auch Sätze ein (vgl. Abb. 22). Die schriftliche Dokumentation des Gesagten erfolgt durch das Aufdecken der entsprechenden Satzteile. Das Fettdrucken des finiten Hilfsverbs *had* und dem folgenden *past participle* stellt syntaktische Merkmale der Sprachregel heraus und hat die Funktion, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die formale Bildung zu lenken.

Die visuelle Illustration der Handlungsabläufe durch Bilder soll einerseits die inhaltlichen Geschehnisse verdeutlichen, andererseits aber auch die Funktion des *past perfects* andeuten. Diese Vermutung wird bestätigt durch die zusätzliche Zeitangabe neben jedem Bild, die visuell darstellt, welche Handlung zuerst stattgefunden hat (vgl. Abb. 22).

Verbal dokumentiert die Lehrperson die Ereignisse. Auffallend sind dabei zwei Gesichtspunkte: Zum einen wiederholt die Lehrperson in den Zeilen 3 und 6 die Handlungsabläufe, die zeitlich im *past perfect* stattfinden (the bus had already left), (HAD closed), zum anderen verstärkt sie durch die Betonung des finiten Hilfsverbs (HAD) die syntaktische Struktur des Tempus. Während sie die Geschehnisse an Bills Geburtstag beschreibt, deckt sie nach und nach die Bilder am OHP auf. Beide Maßnahmen können als verbale Fokussierung auf die zu vermittelnde Sprachregel verstanden werden.

Dies entspricht einer impliziten Vorgehensweise, welche dadurch gekennzeichnet ist, dass die Äußerungen ausschließlich in der Zielsprache getätigt werden, die Sprachregel anhand von Beispielsätzen illustriert wird und es in dieser Phase zu keinen expliziten Aussagen

hinsichtlich einer form- oder funktionsbezogenen Bewusstmachung kommt (vgl. Donato/Adair/Hauck: 1994; Borg: 1998a; Sysojev: 1999; Ellis: 2006). Diese Vorgehensweise konnte in allen videographierten Einführungsstunden beobachtet werden und wird im Folgenden anhand einer anderen Einführungsstunde und einer weiteren Lehrperson illustriert.

5.3.2.3.3 Einführung *going to future*, Lehrperson (B) und (A)

Die zwei folgenden Transkriptausschnitte zeigen die Fokussierung auf das grammatische Phänomen während der Kontextualisierungsphase zur Einführung des *going to futures*.

Die erste Lehrperson (B) möchte anhand eines bevorstehenden fiktiven Schüleraustausches nach London demonstrieren, wie man zukünftig stattfindende Handlungen ausdrücken kann. Dazu bedient sie sich einer Folie, auf der Sätze zu den bevorstehenden Aktivitäten aufgeführt sind (vgl. Abb. 23).

Abbildung 23: Einführung *going to future*, (B) (12/06), Auszug aus Folie 2 (zu Trskpt. 19)

| |
|--|
| On Saturday Katrin and Samira <u>are going to do</u> a red double decker tour. |
| On Sunday they <u>are going to walk</u> across the Tower Bridge |

Trskrpt 14: Einführung *going to future*, Kontextualisierungsphase, ((B) 12/06) (04.23)

| | | | |
|---|--------------|---|--------------------------|
| 1 | L | so tomorrow on saturday they ARE GOING to | Demo Satz 1 Fl. Maßn. |
| | | ((schaltet OHP an, Folie 2)) | |
| 2 | | DO a double decker bus tour(-)on sunday | Demo Satz 2 |
| 3 | | they ARE GOING to walk across the tower | |
| 4 | | bridge and on monday they are GOING to | Demo Satz 3 |
| 5 | | visit the houses of parliament(--) | |
| | Demo Satz x: | Demonstration durch einen bestimmten Beispielsatz | |
| | Fl. Maß.: | Flankierende Maßnahme | |

Der Einsatz des *going to futures* wird anhand einer Wochenplanung mit sieben Aktivitäten dargestellt. Diese Aktivitäten bilden den kontextuellen Rahmen, der das *going to future* auch aus funktionaler Sicht darstellen soll. Dies bestätigt auch die Verwendung des Temporaladverbs (tomorrow) in Zeile 1 oder die *prepositional phrases* (on saturday), (on sunday), die in ihrer adverbialen Funktion als so genannte ‚Signalwörter‘ den Bezug zu zukünftigen Handlungen anzeigen.

Aus formaler Sicht setzt die Lehrperson zwei Interaktionsstrategien ein, um die Schüler auf das grammatische Phänomen zu fokussieren: Die Betonung der syntaktischen Struktur in den Zeilen 1,3 und 4 (ARE GOING) stellt dabei eine verbale, die gleichzeitig schriftliche Dokumentation dieser Sätze am Tageslichtprojektor (vgl. Abb. 23) eine nonverbale Hilfestellung dar (flankierende Maßnahme). Auffallend ist die zusätzliche Hervorhebung (*highlighting*) der formbezogenen Regel durch Fettdruck und Unterstreichen (vgl. Abb.23).

Während die Lehrperson (B) die syntaktische Struktur des *going to futures* betont, um die Bildung des *going to futures* zu demonstrieren (Trskpt. 14, *Demo Satz 1-3*), bedient sich die Lehrperson (A) einer weiteren verbalen Technik: Neben der Betonung und Aufzählung verschiedener zukünftiger Ereignisse wiederholt sie zusätzlich einzelne Satzteile. Diese Technik wendet sie auch bei der Einführung zum *past perfect* in Transkript 13 an.

Trskrpt 15: Einführung *going to future*, Kontextualisierungsphase, ((A) 12/06) (01.42)

| | | | |
|--|---|--|------------------------------------|
| 1 | L | maybe he is going to drive his very crazy | <i>Demo Satz 1</i> Fl. Maßn. 1a |
| | | ((hebt Bild 1 "car" hoch)) | |
| 2 | | car or he is going to fly his plane ok? | <i>Demo Satz 2</i> Fl. Maßn. 2a |
| | | ((hebt Bild 2 "plane" hoch)) | |
| 3 | | we dont know(2.0)maybe he is →GOING to | <i>Wdh. Satz 1</i> Fl. Maßn. 1b |
| | | ((hängt beide Bilder an die Tafel)) ((zeigt auf Bild 1)) | |
| 4 | | →DRIVE his very crazy car or he is →GOING | <i>Wdh. Satz 2</i> |
| 5 | | to →FLY his plane ok? (...) | Fl. Maßn. 2b |
| | | ((zeigt auf Bild 2)) ((schreibt die Sätze an die Tafel)) | Fl. Maßn. 3 |
| <i>Demo Satz x:</i> Demonstration durch einen bestimmten Beispielsatz | | | |
| <i>Wdh. Satz x:</i> Wiederholung eines zuvor getätigten <i>Demo Satzes x</i> | | | |
| Fl. Maß.: Flankierende Maßnahme | | | |

Die am häufigsten beobachtete verbale Fokussierung ist die Wiederholung der syntaktischen Struktur. Diese ist eingebettet in verschiedene Beispielsätze, die wiederum morphologische Aspekte abdecken, wie beispielsweise die Konjugation des Hilfsverbs *to be* unter Berücksichtigung der Personalpronomen. Die Wiederholung der beiden Sätze (maybe he is →GOING to →DRIVE his very crazy car or he is →GOING to →FLY his plane) in den Zeilen 3 bis 5 kann als Phänomenisierung (Vogt: 2006) interpretiert werden, da die Fokussierung auf das grammatische Phänomen sowohl durch verbale als auch durch nonverbale Interaktionsstrategien (*flankierende Maßnahmen 1-3*) angestrebt wird, wie die folgende Analyse zeigt.

Die Interaktion folgt einem gleich bleibenden Muster: Nach der Demonstration der beiden Sätze in den Zeilen 1 und 2 (*Demo Satz 1, 2*), die durch den Einsatz zweier Bilder visuell unterstützt wird (*flankierende Maßnahme 1a, 2a*), wiederholt die Lehrperson in den Zeilen 1 bis 3 nun die Sätze in chronologisch gleicher Reihenfolge (*Wdh. Satz 1, 2*) unter erneuter Zuhilfenahme der visuellen Unterstützung (*flankierende Maßnahme 1b, 2b*) wie bei der Demonstration in den Zeilen 1 und 2 zuvor.

Während in den Zeilen 1 und 2 der kontextuelle Rahmen geschaffen wird, wird in den Zeilen 3 bis 5 der Fokus auch auf syntaktische Merkmale gelenkt. Durch den zusätzlichen Einsatz eines prosodischen Mittels bestätigt sich diese Fokussierung: Die Wiederholung der beiden Sätze wird dahingehend verstärkt, als dass die Lehrperson syntaktische Bestandteile des *going to futures* betont. Hierbei geht sie in beiden Sätzen nach dem gleichen Muster vor und fokussiert die Aufmerksamkeit der Schüler auf das *present participle* (→GOING) und die infiniten Verbformen (→DRIVE) und (→FLY). Beendet wird diese verbale Wiederholung durch die schriftliche Dokumentation der Sätze (*flankierende Maßnahme 3*) und durch das Rückmeldesignal (ok?) (Foster/Otha: 2005, 410), das das Ende der Sequenz signalisiert.

Diese Phänomenisierung (Vogt: 2006) lässt sich auch aus diskursanalytischer Sicht aufzeigen. Durch die Verwendung des *checks* (ok) (Sinclair/Coulthard: 1975) in Zeile 2, gefolgt von einer Nebensequenz (*we dont know*) und einer längeren Pause (2.0) in Zeile 3, grenzt die Lehrperson die ersten beiden Sätze (*Demo Satz 1, 2*) von dem folgenden Teil der Sequenz ab (*Wdh. Satz 1, 2*). Das (ok?) in Zeile 2 mit steigender Intonation dient der Nachfrage (*comprehension check*) (Foster/Otha: 2005, 410), um festzustellen, ob die Schüler die zuvor getätigte Äußerung verstanden haben. Obwohl die Lehrperson diese Rückmeldung initiiert, erwartet sie keine Schülerreaktion. Dies zeigt sich durch ihr weiteres Vorgehen, nämlich dass sie sowohl verbal fortfährt (*we dont know*) als auch die Bilder an die Tafel hängt und somit den Blick von der Klasse abwendet. Daher hat der *comprehension check* sowohl an dieser Stelle als auch in Zeile 5 die Funktion eines *markers* (vgl. hierzu Trskpt. 15), der das Ende einer Äußerungseinheit anzeigt.

5.3.2.3.4 Verbale Fokussierung durch die Wiederholung von Beispielsätzen, Lehrperson (A)

Da die Wiederholung von Beispielsätzen von den Lehrkräften als verbale Fokussierung auf die Sprachregel eingesetzt wird, wird im Folgenden diese Vorgehensweise anhand der *going to future* Einführungsstunde der Lehrperson (A) analysiert (vgl. Abb. 24).

Dabei wird die Anzahl der Wiederholungen von Sätzen im *going to future* gezählt, die innerhalb der Kontextualisierungsphase verbalisiert werden. Diese werden in lehrer- und schülerseitige Äußerungen unterteilt, wobei Lehreräußerungen als *input* gelten, da diese das zu vermittelnde Phänomen präsentieren (Gass: 1997). Dies geschieht, wie in den Transkripten 12 bis 14 dargestellt, anhand von Aussagesätzen.

Die Schüleräußerungen stellen eine Reaktion auf den von der Lehrperson gegebenen *input* dar und werden daher als *output* bezeichnet. Die Nummerierung (1. bis 24.) gibt die chronologische Reihenfolge an, innerhalb der es zu einer bestimmten Anzahl an (x) Aussagen unter Verwendung des *going to futures* kommt.

Abbildung 24: Anzahl der Wiederholungen von Sätzen im *going to future* während der Kontextualisierungsphase ((A) 00.00-16.01)

| Lehreräußerung (<i>input</i>) | Schülerantwort (<i>output</i>) | Kommentar |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 1. 23x | 2. S1 | <i>Einführung Affirmation (verbal, nonverbal)</i> (vgl. hierzu Trskpt. 14) |
| 3. 2x | 4. S2 | |
| 5. 10x | 6. S3 | |
| 7. 1x | 8. S4-6 | |
| 9. 3x | 10. S7-8 | |
| 11. 1x | 12. S9 | |
| 13. 2x | 14. S10-11 | |
| 15. 2x | 16. S12-16 | |
| 17. 9x | 18. S17-18 | |
| <i>Partnerarbeit</i> | | |
| 19. - | 20. S19-21 | <i>Einführung Negation (vgl. Trskpt. 15, 16)</i> L unterstreicht <i>is</i> (rot), <i>going to</i> (gelb) an Tafel |
| 21. 1x | 22. S21 | |
| 23. - | 24. S22-30 | |
| | | |

Zu Beginn der Kontextualisierungsphase setzt die Lehrperson vier Bilder ein, auf denen vier Wochenendaktivitäten zu sehen sind (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1, Abb. 30). Zusätzlich dokumentiert sie die vier Aktivitäten schriftlich neben den Bildern an der Tafel (vgl. hierzu Trskpt. 15). Diese flankierenden Maßnahmen unterstützen ihr verbales Handeln. Dabei kommt das Tempus *going to future* in 23 Aussagesätzen vor (1.). Im Durchschnitt wird somit

jeder der vier Sätze ein Mal einführend genannt (*Demo Satz 1-4*) und mindestens weitere vier Mal wiederholt (*Wdh. Satz 1-4*). Nun lässt sie zum ersten Mal zwei Schüler (S1; S2) die vorgegebenen Sätze wiederholen, wobei sie selbst die Äußerung von S1 wiederholt, die zwei *going to future* Sätze beinhaltet (3.). In (5.) führt die Lehrperson zwei weitere Wochenendaktivitäten ein. Dabei geht sie in verbaler und nonverbaler Weise nach dem gleichen Muster wie in (1.) bis (4.) vor: Sie unterstützt ihr verbales Handeln ebenfalls durch Bildmaterial und die schriftliche Dokumentation, wobei es zu zehn Äußerungen im *going to future* kommt. Die quantitative Verteilung in zwei einführende Sätze (*Demo Satz 5-6*) und vier Wiederholungen dieser Sätze (*Wdh. Satz 5-6*) stellt sich ähnlich dar wie in (1.) beschrieben.

Danach geben die Schüler S3 (6.) bis S16 (16.) die an der Tafel dokumentierten Wochenendaktivitäten wieder, wobei eine Abnahme der Lehreraktivität mit gleichzeitiger Zunahme der Schülerbeteiligung zu beobachten ist. Während von (1.) bis (5.) 35 lehrerseitige und zwei schülerseitige Äußerungen getätigt werden, kommt es von (6.) bis (16.) zu insgesamt neun lehrerseitigen und dreizehn schülerseitigen Äußerungen unter Verwendung des *going to futures*. Dies zeigt, dass es vermehrt zu Schülerbeiträgen kommt, die von der Lehrperson unkommentiert bleiben (8.: S4, S5; 10.: S7; 14.: S10; 16.: S12-S15) bzw. die durch eine positive Bewertung des Gesagten zum Fortfahren der Interaktion beitragen. Beispielsweise kommt es in (16.) zu fünf Schüleräußerungen (S12-S15), die die Lehrperson nicht durch eine *going to future* Konstruktion sprachlich wiederholt.

In (17.) führt die Lehrkraft die syntaktische Regel zur Negation ein, was den erneuten Anstieg der Lehreraktivität unter Verwendung des *going to futures* erklärt, wie der folgende Transkriptausschnitt zeigt:

Trskript 16: Einführung *going to future*, *Negation*, Kontextualisierung ((A) 12/06)(06.58)

- 1 L on saturday morning he isn't going to drive his car
((zeigt auf Bild 2 „car“))
- 2 he isn't going to drive his car(-)he is going to
((macht Kreuz gelb an Bild 2 „car“))
- 3 fly his plane(-)ok? he isn't going to drive his
- 4 car(---)he is going to fly his plane(--can you
((zeigt auf Bild 2 „car“ und 3 „plane“))
- 5 say that for saturday afternoon? (5,0) stefan
((macht Kreuz gelb an Bild 5 „house“))

Wie bereits bei der Einführung der Aussagesätze in Transkript 15 dargestellt, versucht die Lehrperson in den Zeilen 1 bis 4 die Schüler durch die Wiederholung von Beispielsätzen verbal auf die syntaktische Struktur zu fokussieren. In den Zeilen 4 bis 5 fordert sie einen Schüler auf, den folgenden Beispielsatz selbst zu formulieren (can you say that for saturday afternoon?). Nach zwei Schülerreaktionen (18.) im *going to future* schließt sich eine Partnerarbeitsphase an, bei der sich die Schüler gegenseitig die Wochenendaktivitäten aufzählen.

Während dieser Arbeitsphase setzt die Lehrperson ein weiteres nonverbales Mittel der Fokussierung ein, das die Aufmerksamkeit der Lerner auf die formale Sprachregel lenken soll: Sie unterstreicht in den sechs Beispielsätzen an der Tafel die syntaktische Struktur des *going to futures* in verschiedenen Farben (vgl. Abb. 24).

Im Anschluss nennen die Schüler nochmals die an der Tafel fixierten Beispielsätze, was die Lehrperson in (19.) durch Aufrufen des Schülers S19 (20.) initiiert. Bei S21 (20.) kommt es schließlich durch das Fehlen der eingeforderten infiniten Verbform *climb* zu einem Schülerfehler, wie der folgende Transkriptausschnitt zeigt.

Trskript 17: Einführung *going to future*, *Negation*, Kontextualisierung ((A) 12/06)(11.33)

- 1 S21 he is going to go skiing(---)he isn't going to
 2 →climbing up äh:
 3 L he is going to
 ((zeigt auf „climb“ in Satz 5))
 4 S21 äh he is going to climb up a house
 5 L very good nico

Der Schülerfehler in Zeile 2 (→climbing up) veranlasst die Lehrperson in Zeile 3 eine fremdinitiierte Selbstreparatur zu initiieren (vgl. Abb. 24, Nr. 21.). Hierzu gibt sie dem Schüler durch eine *designedly incomplete utterance* (Koshik: 2002) in Zeile 3 (he is going to) und durch das Zeigen auf das infinite Verb *climb* eine verbale und nonverbale Hilfestellung und markiert sprachlich die syntaktische Fehlerstelle bzw. den *trigger* (Varonis/Gass: 1985). Der Schüler S21 gibt in Zeile 4 den Satz syntaktisch korrekt wieder (vgl. Abb. 24, Nr. 22.). Das Interaktionsmuster von (23.) bis (24.) stellt sich ähnlich dar wie bereits zuvor in (6.) bis (16.) beschrieben, mit dem Unterschied, dass die Schüleraktivität (S22-30) mit neun Schüler- und keiner Lehreräußerung im *going to future* weiter gesteigert wird.

Es lässt sich erkennen, dass sich die Lehrkraft verbal zurücknimmt und keine Sätze im *going to future* äußert, außer es kommt zu fehlerhaften Aussagen wie in (20.) bei S21. Mit S30 in

(24.) endet die Kontextualisierungsphase und der Übergang zur Dekontextualisierungsphase wird von der Lehrperson vorbereitet (vgl. Kapitel 5.4).

5.3.3 Funktion der Kontextualisierungsphase im Erklärprozess

In der Kontextualisierungsphase werden Grammatikthemen so dargestellt, dass diese durch die Fokussierung auf die Sprachregel zu erklärbedürftigen Inhalten gemacht werden. Die Kontextualisierungsphase hat dabei drei Funktionen für den Erklärprozess im Unterricht, die nachfolgend vorgestellt werden.

Zum ersten soll das zu vermittelnde grammatische Phänomen den Schülern vorgestellt werden. Hierzu bedient sich die Lehrkraft einer impliziten Vorgehensweise. Charakteristische Merkmale sind der Einsatz von Beispielsätzen anhand derer die Sprachregel unter Verwendung der Zielsprache als Kommunikationsmedium illustriert wird. Im Vorfeld wird durch die Lehrperson ein geeigneter Kontext ausgesucht, der zwei Bedingungen erfüllen muss. Die Sprachregel muss aus dem dargebotenen Kontext hervorgehen und im Hinblick auf die Form und die Funktion eindeutig erkennbar sein. Zudem muss der Inhalt angemessen dargestellt sein, d.h. die Aufbereitung muss unter Berücksichtigung der Lernstandsvoraussetzungen für die Schüler nachvollziehbar sein (vgl. Gass: 1997; von Ziegesar: 1998). Bei der Analyse der videographierten Unterrichtsstunden kann festgestellt werden, dass die Bereitstellung eines sozialen Kontextes im Sinne der Definition nach Howatt/Smith (2002, 10) im Zusammenhang mit der Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtsmedium bei der Vermittlung grammatischer Phänomene einen wichtigen Stellenwert einnimmt (vgl. Kapitel 3.1).

Zweitens sollen die Schüler auf das einzuführende grammatische Phänomen fokussiert werden. Dies geschieht durch den Einsatz flankierender Maßnahmen (Kiel: 1999, vgl. Kapitel 2.4): Auf verbalem Weg findet diese Fokussierung durch die gehäufte Darbietung des zu vermittelnden Phänomens in Beispielsätzen statt. Zusätzlich kann diese sprachliche Darbietung durch den Einsatz prosodischer Mittel, wie beispielsweise durch die Betonung einzelner syntaktischer Strukturen, verstärkt werden.

Die dritte Funktion stellt die Hinführung zu der folgenden Dekontextualisierungsphase dar, bei der das bis dato implizit vorgestellte grammatische Phänomen nun explizit erarbeitet werden soll (vgl. Færch: 1986; Toenshoff: 1998; Sheen: 2002; Ellis: 2006).

Für die Kontextualisierungsphase ist charakteristisch, dass das grammatische Thema implizit vermittelt wird, d.h. es kommt zu keinen metasprachlichen Äußerungen, sondern die Sprachregel wird innerhalb des vorgegebenen Kontextes dargeboten. Diese Vorbereitung der Erklärung stellt eine künstliche Ausgangssituation dar, die durch ein kognitives Ungleichgewicht und eine künstliche Schülerreaktion ausgelöst wird und ist - wie vermutet - ein Merkmal schulischen Erklärens (vgl. Kapitel 5.1). Dabei wird Englisch als Hauptkommunikationsmedium (HK) zur Erarbeitung des unterrichtlichen Inhaltes verwendet (vgl. hierzu Ehlich/Rehbein: 1983; Kapitel 4.4.5.2). *Code-switching* kann nur in Nebenkommunikationssequenzen (NK) bei Disziplinierungsversuchen (NK1) oder Fragen der Unterrichtsorganisation beobachtet werden (NK2). Auch Appel (2009) stellt fest, dass einer unterrichtlichen Erklärsequenz ein fragend-entwickelnder Dialog vorausgeht, der schrittweise das Problem eingrenzt. Ein Merkmal für den Beginn einer Erklärsequenz stellt für Appel u.a. der Wechsel in die Muttersprache dar (vgl. Kapitel 5.3). Die Verwendung der Muttersprache als Medium der Hauptkommunikation (HK) kann auch in der folgenden Dekontextualisierungsphase beobachtet werden.

Yee/Wagner (1985) stellen in ihrer Untersuchung zum Vorkommen und der Strukturierung von Erklärungen im Grammatikunterricht fest, dass diese Fokussierung der Ausrichtung des Kontextes für spätere Handlungen dient. In der Kontextualisierungsphase kann das ‚Sprechen über Sprache‘ in keiner der videographierten Unterrichtsstunden beobachtet werden. Somit findet in der Kontextualisierungsphase keine Vermittlung von deklarativen Wissensbeständen statt, jedoch wird die inhaltliche Grundlage für das Anleiten einer Bewusstmachung der form- und funktionsbezogenen Sprachregel in dieser Phase gelegt. Daher sind die videographierten Grammatikstunden dem *focus-on-forms* Ansatz zuzuordnen (Long: 1991; Sheen: 2002; Ellis: 2006), bei dem die Bedeutungsaushandlung eine untergeordnete Rolle spielt und der Schwerpunkt der Vermittlung auf dem Erlernen einer neuen Sprachregel liegt.

5.4 Die Dekontextualisierungsphase

Die Dekontextualisierungsphase schließt sich in allen beobachteten Stunden der Kontextualisierungsphase an. Die in der Kontextualisierungsphase eingesetzten flankierenden Maßnahmen (z.B. Farbeinsatz, Fettdruck, Unterstreichen) hatten die Funktion, die Aufmerksamkeit der Schüler auf das grammatische Phänomen zu lenken.

Grammatikerklärungen sind durch die implizit geprägte Vorgehensweise in der Kontextualisierungsphase nicht zu beobachten. In der sich anschließenden Dekontextualisierungsphase wird der zuvor geschaffene Kontext verlassen und es kommt zur Regelformulierungen bezüglich der Form und der Funktion des grammatischen Phänomens.

Die strukturellen Merkmale und Charakteristika dieser Phase werden in diesem Kapitel dargestellt. Wie sich dieser *Erklärprozess* sowohl verbal als auch nonverbal gestaltet, d.h. welche sprachliche Mittel und Visualisierungstechniken eine Lehrkraft einsetzt, um ein Erklären von Sprachregeln im Unterricht anzuleiten, wird unter der Berücksichtigung folgender Fragestellungen nachgegangen:

- Welche strukturellen Merkmale können im Hinblick auf die Unterrichtskommunikation dem *Erklärprozess* zugeordnet werden?
- Welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen kann man dem *Erklären* als Handlungsmuster zuordnen?
- Welche Funktion haben Visualisierungstechniken in dieser Phase?
- Wann kommt es zum *code-switching* und welche Funktion hat dies im Erklärprozess?

Zu Beginn illustriert ein Unterrichtsbeispiel den Verlauf einer Dekontextualisierungsphase. Diese Darstellung zeigt das chronologische Vorgehen exemplarisch auf, um die folgende Analyse der einzelnen Unterrichtsabschnitte in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Anhand der Darstellung einer formbezogenen Erarbeitung des *going to futures* werden Interaktionsmuster analysiert, um die videographierten Unterrichtsstunden in Unterrichtsabschnitte und -sequenzen einzuteilen. Diese Einteilung bildet die Grundlage für die inhaltsbezogene Analyse des Erklärprozesses, die im weiteren Verlauf im Hinblick auf das Vorkommen verschiedener Erklärtypen analysiert wird.

5.4.1 Unterrichtsbeispiel einer Dekontextualisierungsphase:

Lehrperson (C), (Teil 2)

Nach der mündlichen Sammlung von Beispielsätzen in der Kontextualisierungsphase (vgl. Teil 1, Kapitel 5.3) folgt eine gut zehnminütige Dekontextualisierungsphase (13.11-24.20), bei der die Bewusstmachung der Form und Funktion im Vordergrund steht. Dazu legt die Lehrkraft die Folie 1 auf den OHP (vgl. Abb. 25, Anlage 9.9.1) und bittet die Schüler die

ersten zwei Beispielsätze zu vervollständigen. Dabei sollen die Schüler aufschreiben, was sie am Wochenende tun werden.

Abbildung 25: Auszug aus Folie 1, Einführung *going to future*: Beispielsätze 1 und 2 (C)

My next weekend:
I'm going to on Saturday.
I'm going to on Sunday.

Trskript 18: Einführung *going to future*, Dekontextualisierung Initiierung ((C) 12/06)(13.11)

- 1 L so ähm take your grammar books please (22.0) this
 ((baut OHP auf))
 2 new tense has a new name it's the going to future
 ((deckt Überschrift „Das _____ future“ auf und ergänzt „going to“ auf Folie))
 3 ok i want you to make sentences(--)next weekend

Nach einer kurzen Besprechung der Beispielsätze im Unterrichtsgespräch leitet sie die Phase ein, in der die Form und Funktion des *going to futures* erklärt werden. Zuerst erarbeitet die Lehrperson gemeinsam mit den Schülern die Funktion des *going to futures*, wobei der Merksatz auf dem OHP/Folie 1 (vgl. Abb. 26) die Konklusion aus den gesammelten Schülerbeiträgen zusammenfasst.

Abbildung 26: Auszug aus Folie 1, Einführung *going to future*: Merksatz zur Funktion (C)

Das going-to-Futur verwendest du für Pläne oder Vorhaben in der Zukunft. Du hast dich bewusst entschieden, etwas zu tun.

Trskript 19: Einführung *going to future*, Dekontextualisierung, Initiierung Funktion ((C) 12/06) (10.50)

- 1 L ok now (2.0) our first question what tense did we
 2 talk about? did we talk about today?
 3 S1 in der zukunft
 4 L in der zukunft yes that's a new kind of future you
 5 are right

Auffallend ist der Schülerbeitrag des Schülers S1 in Zeile 3 (in der zukunft). Obwohl die Lehrperson die Sequenz zur Erarbeitung der funktionsbezogenen Regel in der

Zielsprache formuliert, antwortet der Schüler in der Muttersprache. In Zeile 4 übernimmt die Lehrperson die getätigte Schüleräußerung (in der zukunft) und legitimiert damit die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtsmedium an dieser Stelle. Sie selbst fährt in der Zielsprache fort, indem sie das Gesagte paraphrasiert (*that's a new kind of future*) und als richtig evaluiert (*you are right*).

Dieser Transkriptausschnitt zeigt auf, dass *code-switching* im Erklärprozess eine Rolle spielt. Die Schüler scheinen ein *lesson script* (vgl. Appel: 2007) von Grammatikstunden zu kennen und wissen, wann die Lehrperson die Verwendung der Muttersprache als zulässig erachtet bzw. an welcher Stelle es ihnen erlaubt ist, auf diese zurückzugreifen.

Gemeinsam mit den Schülern füllt sie anschließend die Tabelle auf Folie 1 aus (vgl. Abb. 27). Dabei unterteilt sie das *going to future* in drei Strukturbausteine: *to be*, *going to* und den *Infinitiv*, für die sie jeweils drei unterschiedliche Farben wählt.

Abbildung 27: Auszug aus Folie 1, Einführung *going to future*: Tabelle Formerarbeitung⁷⁸ (C)

BILDUNG:

| | | | | | |
|---------------|--|-------|----------|------|-----|
| | | | | | |
| I | | (not) | going to | | TV. |
| you, we, they | | | | | |
| he, she, it | | | | | |
| blau | | rot | | grün | |

Die Phase der Formerarbeitung initiiert sie folgendermaßen (Die Initiierung der formbezogenen Regelerarbeitung wird detailliert in Kapitel 5.4.5.1 beschrieben):

Trskrpt 20: Einführung *going to future*, Dekontextualisierung, Initiierung Form ((C) 12/06) (13.12)

- 1 L so(--)now we have to take a closer look (3,0) at
 ((deckt Tabelle auf Folie 1 auf))
- 2 the forms (...)

Die Schüler sollen zuerst die Formen von *to be* durchkonjugieren, welche in der Tabelle schriftlich durch die Lehrperson in blauer Farbe fixiert werden (Abb. 27). Dabei findet ein durch die Lehrperson ausgelöstes *code-switching* statt:

⁷⁸ Die gesamte Folie ist als Anlage im Anhang beigelegt.

Trskrpt 21: Einführung *going to future*, Dekontextualisierung, Form ((C) 12/06) (15.11)

- 1 L these are forms of to be(--)be ist die grundform
- 2 ja? und ich schreib's euch auf deutsch dran(--)mit
- 3 absicht

Neben einer fachlichen Äußerung zur grammatischen Terminologie in Zeile 1 (be ist die grundform) gibt die Lehrperson in Zeile 2 (ich schreib's euch auf deutsch dran) eine metasprachliche Information zu ihrem Wechsel in die Muttersprache ab. Der Zusatz in Zeile 3 (mit absicht) lässt die Interpretation des Sprachwechsels dahingehend zu, dass die Lehrperson das Verstehen der fachlichen Inhalte vor die Verwendung der Zielsprache stellt. Somit kann vermutet werden, dass die Muttersprache als zulässiges Unterrichtsmedium geduldet wird, wenn nach Erachten der Lehrkraft das Verstehen dadurch unterstützt wird (vgl. hierzu Kapitel 5.4.6.2).

Anschließend erläutert die Lehrkraft im Monolog, dass *going to* ein fester Bestandteil der Form ist und nicht verändert wird und umkreist diesen mit roter Farbe (vgl. Trskpt. 22).

Trskrpt 22: Einführung *going to future*, Dekontextualisierung, Farbeinsatz Form ((C) 12/06) (23.01)

- 1 L then we have a new part of going to(-)so das hier
(umkreist auf OHP "going to" in ROT; vgl. Abb. 27))
- 2 muss immer drin sein(--)ihr schreibt's nachher
- 3 gleich rot ab

Der Ausschnitt zeigt, dass die Farben von der Lehrperson gezielt eingesetzt werden: Zum einen verwendet sie selbst in Zeile 1 Farben um den Inhalt am OHP zu präsentieren (umkreist auf OHP "going to" in ROT), zum anderen fordert sie die Schüler auf, diese Farben ebenfalls zu übernehmen, was sie in den Zeilen 2 und 3 verbalisiert (ihr schreibt's nachher gleich rot ab), wobei sie die Zielsprache verlässt und die Äußerung in der Muttersprache tätigt.

Es ist zu vermuten, dass die Lehrperson dem Einsatz von Farben eine wichtige Funktion im Erklärprozess zukommen lässt. Somit scheint *code-switching* neben der Funktion des besseren Verstehens wie in Zeile 1 (so das hier muss immer drin sein) auch eine verstärkende Funktion zu haben, um beispielsweise die Wichtigkeit einer Äußerung zu unterstreichen.

Bei der Erarbeitung des dritten Teils (vgl. Abb. 27), dem *Infinitiv*, geht es der Lehrperson vor allem um die korrekte Verwendung grammatischer Termini wie ‚Grundform des Verbs‘ bzw. ‚Infinitiv‘, wobei sie bei der schriftlichen Fixierung die Farbe grün verwendet.

Die Schüler schreiben die erarbeiteten Inhalte aus der Dekontextualisierungsphase in ihr Grammatikheft, wobei die Lehrkraft mehrfach wiederholt, dass die Schüler die gleichen Farben für die drei Satzbausteine benutzen sollen, wie sie es an der Folie getan hat.

5.4.2 Was wird im Grammatikunterricht *erklärt*? Erklärbedürftige Phänomene

Will man untersuchen, was im Grammatikunterricht erklärt wird, ist es sinnvoll anhand der Transkriptausschnitte zu analysieren, welche Inhalte als erklärbedürftige Phänomene von den Lehrpersonen angesehen werden. Im Nachfolgenden wird aufgezeigt, welche einzelnen Aspekte der Tempora des *going to futures*, *past progressives* und des *past perfects* im Unterricht erklärt werden. Aus diesen Beobachtungen lassen sich Schlussfolgerungen für eine weitere Unterteilung von erklärbedürftigen Phänomenen ziehen.

Bei der Analyse erklärbedürftiger Inhalte kann festgestellt werden, dass ein Erklärvorgang mit der Erarbeitung formaler und funktionaler Sprachregeln verknüpft und anhand verschiedener Merkmale erkennbar ist. Diese werden nachfolgend dargestellt. Exemplarisch geschieht dies anhand zweier Einführungsstunden zum *past progressive* und zum *past perfect*.

Der erste Transkriptausschnitt stellt dabei die formale Bildung des *past progressives* als Erklärgegenstand dar.

Trskrpt 23: Einführung *past progressive*, Form ((C) 06/07) (09.58)

- 1 S1 a woman äh was taking a dog for a walk
- 2 L yes(-)ok(--)-that's enough for the examples (...)
- 3 now who can →explain what form of the verb we have
- 4 here? (--)-ihr könnt euch jetzt einfach mal die
- 5 bildung angucken und die bildung beschreiben ich
- 6 nehm jetzt mal alles was euch dazu einfällt(-)ja?

Nachdem der Schüler in Zeile 1 einen Beispielsatz im *past progressive* nennt (a woman äh was taking a dog for a walk), zeigt die Lehrperson (C) explizit durch ihre Aussage in

Zeile 2 (*that's enough for the examples*) an, dass diese Unterrichtsphase beendet ist. Ihrer Meinung nach gibt es genug Beispielsätze im Vorfeld, die die Sprachregel illustriert haben, um nun nachfolgend die Sprachregel zu erarbeiten.

Sie initiiert diese neue Sequenz durch die Frage (*who can →explain what form of the verb we have here?*). Mit dieser Fragestellung wird der durch Beispielsätze geprägte situative Rahmen verlassen und das Kommunikationsmedium selbst wird zum Erklärgegenstand gemacht, was von Færch (1986) als *meta talk* oder von Borg (1998a) als *outcome* bezeichnet wird. Dies zeigt sich in der Wortauswahl (*explain*), wodurch ein klarer Arbeitsauftrag an die Schüler gegeben wird. Dabei fällt auf, dass nach einer kurzen Pause ein *code-switching* in Zeile 4 stattfindet (*ihr könnt euch jetzt einfach mal die bildung angucken und die bildung beschreiben*), wobei die Lehrperson die bereits getätigte englische Äußerung in der Muttersprache paraphrasiert: Sie verwendet für das englische Wort (*explain*) die deutschen Wörter (*angucken*) und (*beschreiben*), um die Schüler dazu zu bewegen, die Bildung des *past progressives* zu erklären.

Bei der Lehrperson (B) finden sich ähnliche sprachliche Merkmale und inhaltliche Vorgehensweisen wieder wie im zuvor beschriebenen Transkript der Lehrperson (C). Dies wird im folgenden Transkriptausschnitt, der die funktionale Erarbeitung der Sprachregel zum *past perfect* aufzeigt, exemplarisch dargestellt.

Trskript 24: Einführung *past perfect*, Funktion ((B) 03/07) (19.14)

- 1 L have a look at the sentences and words again and
- 2 maybe you can find something out (5.0) eddie
- 3 S1 ähm I ähm des isch die zeit für vorvergangenheit
- 4 L how do you know?(--)can you →explain?
- 5 S1 ähm da isch had also had ja und dann isch da
- 6 danach noch finished also had finished und zweimal
- 7 mit vergangenheit
- 8 L ok

In diesem Transkriptausschnitt stellt die Funktion des *past perfects* den Erklärgegenstand dar. Auffallend ist, dass - wie im Transkriptausschnitt zur formbezogenen Regelerarbeitung zuvor - auch hier Beispielsätze die funktionale Regel im Vorfeld illustriert haben (*have a look at the sentences and words again*) und die Lehrperson in Zeile 4 ebenfalls das Verb (*explain*) verwendet, um die Regel vom Schüler S1 erklärt zu bekommen. Während der Schüler seine Antwort in der Zeile 3 in der Muttersprache formuliert (des

isch die zeit für vorvergangenheit), verbleibt die Lehrperson in der Zielsprache. Obwohl die Lehrperson in Zeile 4 die englischer Sprache weiter verwendet (how do you know?(--))can you →explain?), toleriert sie den wiederholten Gebrauch der Erstsprache des Schülers, der die zweite Antwort in den Zeilen 5 bis 7 wiederum unter Zuhilfenahme der Muttersprache formuliert.

Das Kapitel hat gezeigt, dass form- und funktionsbezogene Sprachregeln von den Lehrpersonen als erklärbedürftige Inhalte erachtet werden. Dabei spielen Beispielsätze und *code-switching* eine Rolle im Erklärprozess. In den Transkriptbeispielen legitimiert die Lehrperson die Schüler entweder direkt (vgl. hierzu die Analyse des Trskpt. 40 in Kapitel 5.4.6.2) oder indirekt zur Verwendung der Muttersprache. Indirekt geschieht dies entweder durch den eigenen Einsatz der Muttersprache (Trskpt. 23) oder durch die Verwendung der Fremdsprache durch die Lehrperson, die die muttersprachlichen Antworten der Schüler in dieser Unterrichtsphase zulässt (Trskpt. 24). Daher stellt sich an dieser Stelle die Frage, welche Gründe die Lehrperson für den Sprachwechsel angibt bzw. warum diese die Erstsprache als Unterrichtsmedium bei Grammatikerklärungen zulässt (vgl. hierzu u.a. Kapitel 5.4.6.2).

Das aufgezeigte Interaktionsmuster folgt einem ritualisierten Vorgehen, bei dem die Interaktanten wissen, zu welchem Zeitpunkt im Unterricht sie beispielsweise ungefragt auf die Muttersprache zurückgreifen dürfen und wann die Lehrperson auf die Einhaltung der Zielsprache als Kommunikationsmedium insistiert. Diese Merkmale sind Teil eines *lesson script* (Appel: 2007), das den Schülern bekannt ist und die Erarbeitung von Sprachregeln durch bekannte strukturelle Muster erleichtert.

Im folgenden Kapitel werden die beschriebenen Beobachtungen auf das *going to future* übertragen und einer tieferen Analyse unterzogen, um feststellen zu können, ob sich ähnliche erklärbedürftige Inhalte (formale und funktionale Aspekte sprachlicher Regeln) und Interaktionsmuster erkennen lassen.

5.4.3 Eröffnung der Dekontextualisierungsphase

Innerhalb der Dekontextualisierungsphase können drei Arten der Initiierungen beobachtet werden, die verschiedene Funktionen im Erklärprozess haben.

Zu Beginn wird die Dekontextualisierungsphase an sich eingeleitet, um die Abgrenzung zur Kontextualisierungsphase anzuzeigen und die Schüler auf eine neue Phase einzustimmen.

Innerhalb dieser Unterrichtsphase lassen sich zwei weitere Initiierungen erkennen. Diese lenken die Aufmerksamkeit der Schüler auf konkrete form- und funktionsbezogene Sachverhalte der Sprachregel. Diese Unterrichtssequenzen werden in den Kapiteln 5.4.5.1 und 5.4.6.1 beschrieben.

Im Folgenden wird die Eröffnung der Dekontextualisierungsphase dargestellt, bei der das Unterrichtsgespräch von der situativen Rahmenhandlung weggeführt (vgl. Kapitel 5.3) und auf die Erarbeitung der Sprachregel gelenkt wird. Die Eröffnung der Gesamtphase wird exemplarisch in diesem Kapitel anhand der drei *going to future* Einführungsstunden illustriert, um lehrerbezogene Vorgehensweisen, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede analysieren zu können. Dabei werden zuerst mediale Merkmale (I) vorgestellt, die den Beginn der Dekontextualisierung erkennen lassen, bevor anhand der Transkriptausschnitte informative lehrerseitige Initiierungen (II) und elizitierende lehrerseitige Initiierungen (III) vorgestellt werden.

(I) Mediale Merkmale

Die Eröffnung der Dekontextualisierungsphase ist in den videographierten Einführungsstunden anhand medialer Merkmale erkennbar. Dabei kommt es zum Einsatz eines zusätzlichen Mediums. Da die in der Kontextualisierungsphase erarbeiteten Beispielsätze als Vorlage für die Regelerarbeitung dienen und daher weiterhin visuell greifbar bleiben sollen, wird als zusätzliches Medium entweder die Tafel oder der Tageslichtprojektor gewählt (vgl. Abb. 28).

Abbildung 28: Medieneinsatz in der Kontextualisierungs- und Dekontextualisierungsphase

| Lehrperson/Grammatikthema | KoP | DeP |
|--|-------|-------|
| (A) <i>going to future</i> <i>past progressive</i> <i>past perfect</i> | Tafel | OHP |
| | Tafel | OHP |
| | OHP | Tafel |
| (B) <i>going to future</i> <i>past progressive</i> <i>past perfect</i> | OHP | Tafel |
| | OHP | Tafel |
| | OHP | Tafel |
| (C) <i>going to future</i> <i>past progressive</i> <i>past perfect</i> | Tafel | OHP |
| | Tafel | OHP |
| | OHP | OHP |

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass es bei den Lehrpersonen bei der Eröffnung der Dekontextualisierungsphase zur Nutzung eines zusätzlichen Mediums kommt. Das

gewählte Medium aus der Kontextualisierungsphase hält die erarbeiteten Beispielsätze bereit, anhand derer unter Verwendung eines neuen Mediums (Tafel oder OHP) die neue Sprachregel erarbeitet werden soll.

(II) *Informative lehrerseitige Initiierung*

Die ersten beiden Transkriptausschnitte stellen eine *informative lehrerseitige Initiierung* dar, wobei diese auch einen *direktiven* Charakter haben können, wie der folgende Transkriptausschnitt zeigt.

Trskrpt 25: Einführung *going to future*, Initiierung DeP ((C) 12/06) (10.25)

1 L very good(-)well(-)let's find all the rules for
 2 that what we are talking about here
 ((schaltet OHP an))

Nach dem Analysesystem von Sinclair/Coulthard (1975, 45) kann diese Initiierung dem *move* des *framings* zugeordnet werden. Diese *framings* zeigen an, dass die Lehrperson eine Phase beendet hat und nun mit etwas Neuem beginnen möchte. Charakteristisch hierfür ist die Verwendung von so genannten *markern*, denen sich eine Pause (*silent stress*) anschließt.

In allen drei Transkriptbeispielen sind beide Elemente zu finden (vgl. Trskpt. 25, 26, 27): (well), (ok) und (now) stellen dabei die *marker* dar, gefolgt von einer Pause (*silent stress*). Diese Pause hat die Funktion, dem zuvor Gesagten mehr Ausdruck zu verleihen. In Transkript 25 umschreibt die Lehrkraft mit dem *marker* (very good) aller Wahrscheinlichkeit nach ihre Zufriedenheit mit dem Ergebnis aus der vorherigen Kontextualisierungsphase, was sie schließlich dazu veranlasst, eine neue Phase einzuleiten. Dies realisiert sie durch einen informativen Imperativsatz, der die Funktion eines *starters* (Sinclair/Coulthard: 1975) hat, nämlich die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes Gebiet, hier die Erarbeitung der Sprachregel (let's find all the rules for that), zu lenken. Die deiktische Komponente (that) definiert sie näher, wobei sie den zuvor geschaffenen kontextuellen Rahmen mit dem Satz (what we are talking about here) umschreibt. Durch die Verwendung des Nomens (rules) findet noch keine form- bzw. funktionsbezogene Spezifizierung der folgenden inhaltlichen Erarbeitung statt.

Während die Aussage (*starter*) im ersten Transkriptausschnitt durch die Verbindung von direktiven (let's find) und informativen (all the rules) Elementen im Grunde eine

Arbeitsanweisung darstellt, hat der folgende Transkriptausschnitt einen rein informativen Charakter:

Trskrpt 26: Einführung *going to future*, Initiierung DeP ((A) 12/06) (16.01)

- 1 L ok(-)what we are talking about here is called (6.0)
 ((schreibt
 2 it is called the going to future (2.0)
 „going to future“ als Überschrift auf die Folie))

Die Lehrperson handelt aus interaktionaler Sicht ähnlich wie die Lehrkraft im vorherigen Transkriptausschnitt: Sie verwendet ebenso einen *marker* (ok), gefolgt von einer Pause, der als *silent stress* (-) fungiert. Aus diskursanalytischer Sicht ist dieser *move* ebenfalls dem *framing* zuzuordnen, der zum Ziel hat, die Schüler auf einen neuen Sachverhalt zu fokussieren. Während der *starter* im vorherigen Transkript einen Aufforderungscharakter hatte, handelt es sich hier um einen rein informativen Aussagesatz, in dem das Grammatikphänomen verbal benannt (it is called the going to future) und nonverbal als Überschrift festgehalten wird. In beiden Transkriptausschnitten berufen sich die Lehrpersonen mit demselben Wortlaut explizit (what we are talking about here) auf die in der Kontextualisierung erarbeiteten Inhalte.

(III) Elizitierende lehrerseitige Initiierung

Im folgenden Beispiel, das eine *elizitierende lehrerseitige Initiierung* darstellt, bezieht sich die dritte Lehrkraft ebenfalls auf die Sachverhalte aus der Kontextualisierungsphase. Dies geschieht jedoch nicht durch eine explizite informative Äußerung, sondern durch eine implizite Vorgehensweise.

Abbildung 29: Auszug Folie: Einführung *going to future*, Beispielsätze Kontextualisierung (B)

What are they going to do?

Positive statements:

1. On Saturday Katrin and Samira are going to do a red double decker tour.
2. On Sunday they are going to walk across the Tower Bridge.

Trskrpt 27: Einführung *going to future*, Initiierung DeP ((B) 12/06) (17.11)

- 1 L now(-)have a look at the sentences(--)
 ((zeigt auf Beispielsätze am OHP, vgl. Abb. 29))

| | | |
|---|---|-------------|
| 2 | have they anything in common? haben die was | I L2 |
| 3 | gemeinsam? | L1 |
| 4 | S1 ähm going to | R L2 |
| 5 | L yes in every sentence you can find going to | F L2 |
| 6 | that's correct anything else? | I L2 |
| 7 | was noch?(-) marco | L1 |

L1: Muttersprache
 L2: Fremdsprache

Durch den *starter* (have a look at the sentences) zeigt die Lehrperson den Schülern an, was als nächstes passieren soll. Dieser *move* kann dem *focusing* zugeordnet werden (Sinclair/Coulthard: 1975, 45), der sich häufig dem *framing* anschließt, der jedoch in diesem Beispiel entfällt. Durch die Verwendung des Imperativs (have a look) hat diese Initiierung ebenfalls direktive Elemente, die mit einer elizitierenden Vorgehensweise in Verbindung stehen, um eine verbale Antwort zu erreichen: Die Lehrperson schließt direkt an die Arbeitsanweisung (Zeile 1) die Frage (have they anything in common?) an. Dabei folgt sie dem klassischen Interaktionsmuster des IRF Schemas (Sinclair/Coulthard: 1975; Mehan: 1979): Der lehrerinitiierten Frage folgt eine Schülerantwort (going to), die bereits bei Sinclair/Coulthard (1975) und Mehan (1979) als Ein-Wort-Äußerungen beobachtet wurden. Das folgende positive *feedback* der Lehrperson (yes) evaluiert die Antwort als richtig und bettet durch den Kommentar (in every sentence you can find going to) die Ein-Wort- Antwort des Schülers in einen vollständigen Satz ein. Auffallend ist die zusätzliche Verwendung der Muttersprache (L1) in den Zeilen 2/3 und 7 (haben die was gemeinsam?)(was noch?).

Die Analyse der Transkriptausschnitte hat gezeigt, dass allen Initiierungen eine lehrerseitige Ausrichtung gemein ist, d.h. die Lehrkräfte leiten die einzelnen Abschnitte meist durch einen informierenden Einleitungssatz oder eine ungerichtete Frage an einzelne Schüler ein. Während bei *informativen Initiierungen* die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtsmedium eingesetzt wird, ist bei *elizitierenden Initiierungen* ein vermehrter Einsatz der Muttersprache zu beobachten. Dies kann zum einen mit der gehäuften Verwendung der Muttersprache in der Dekontextualisierungsphase erklärt werden, da den Lehrpersonen in dieser Phase das Verstehen der grammatischen Inhalte dem Prinzip der Einsprachigkeit übergeordnet ist (vgl. hierzu Kapitel 5.4.6.2). Zum anderen sind bei elizitierenden Initiierungen die Schüler aktiv am Interaktionsprozess beteiligt und müssen verbal auf Fragen reagieren. Bei informativen Initiierungen müssen die Schüler die Lehreräußerung

lediglich rezeptiv hörend erfassen. Während die teilnehmenden Lehrkräfte den Schülern das rezeptive Erfassen von Inhalten in der Fremdsprache zutrauen, legitimieren sie bei einer erwarteten verbalen Schülerbeteiligung die Verwendung der Muttersprache. Dies trifft auch auf die Initiierung der form- und funktionsbezogenen Unterrichtssequenzen zu (vgl. hierzu Kapitel 5.4.5.1, 5.4.6.1).

5.4.4 Der Interaktionsprozess: *Erklären* als sprachliches Handeln

Nachfolgend wird ein ganzer *event* am Beispiel der Formerarbeitung des *going to futures* dargestellt, um ein Gesamtbild der Bewusstmachung von Sprachstrukturen zu bekommen. Hierfür werden die in Kapitel 4.4.6 vorgestellten Auswertungsmethoden herangezogen:

- Die Einteilung der Unterrichtsausschnitte in die Sequenzen *event*, *episode* und *behaviour* nach Orly/Haim (2005), die die Zerlegung des Erklärgegenstands aufzeigen und in die Bestimmung einer Erklärphase und Erklärsequenz münden (vgl. hierzu Kapitel 5.7).
- Die Analyse der Lehrer- und Schüleräußerungen nach Wuttke (2005) in Fragen und Antworten niederer und höherer Ordnung. Die Auswertung gibt Aufschluss darüber, welche Fragetypen bei der Erklärung von Sprachregeln eingesetzt werden und welche Schülerantworten dies zur Folge hat.⁷⁹
- Die diskursanalytische Betrachtung im Hinblick auf sprachliche Handlungsmuster und Interaktionsstrukturen (vgl. Sinclair/Coulthard 1975; Mehan: 1979).

So können Aussagen zu allgemeinen und individuellen sprachlichen Handlungsmustern und Vorgehensweisen gemacht werden. Der folgende Transkriptausschnitt wird unter dem Aspekt der verbalen und nonverbalen Interaktionsmuster und Handlungsweisen analysiert.

⁷⁹ Die Darstellung der ausgewählten Auswertungsansätze kann dem Kapitel 4.4.6 entnommen werden.

5.4.4.1 Fallbeispiel: Formbezogene Erarbeitung des *going to futures*

5.4.4.1.1 Einordnung des Unterrichtsausschnitts in einen Gesamtzusammenhang

Die Unterrichtsstunde beginnt damit, dass die Lehrperson den Schülern die fiktive Figur Joey anhand eines Bildes vorstellt, der „a very crazy guy“ ist und am Wochenende sechs verrückte Aktivitäten plant. Daraufhin schreibt die Lehrkraft „*What is Joey going to do at the weekend?*“ an die Tafel und hängt nach und nach sechs Bilder an die Tafel, die die Aktivitäten vorstellen (z.B. Bild 1: pinkfarbener Cadillac, Bild 2: Düsenjet). Sie geht bei der Vorstellung der Bilder folgendermaßen vor:

Trskript 28: Einführung *going to future*, Kontextualisierungsphase ((A) 12/06) (01.48)

- 1 L we are going to find out what joey is going to do
- 2 (--) he is going to do next weekend(--)next weekend
- 3 (15.0) he has got several plans(3.0) one thing he
((schreibt „What is he going to do next weekend?“ an Tafel))
- 4 has a very cool car(--)is he going to drive his
((Bild 2 “pink Cadillac” an Tafel))
- 5 car? is he going to drive his very brand new car?
- 6 (10.0) maybe this is not crazy enough and on
((schreibt “he is going to drive ” neben Bild 2 an Tafel))
- 7 saturday he is going (4.0) maybe he is going to
((Bild 3 “plane” an Tafel))
- 8 fly his plane (10.0) so maybe he is going to fly
((schreibt “he is going to fly his new plan” neben Bild 3 an Tafel))
- 9 L his new plane or he is going to drive his new car

Zuerst zeigt sie den Schülern ein Bild, das eine mögliche Wochenendaktivität darstellt und initiiert die Vorstellung dieser Aktivität durch einen Satz, der das *going to future* beinhaltet. Danach hängt sie die Bilder nach links an die Tafel, so dass sie rechts Satzteile ihrer Aussage anschreiben kann (z.B. „is going to drive his car“ neben Bild 2). Daraufhin fragt sie die Schüler, was Joey tun wird und lässt die Schüler die Aussagen wiederholen (vgl. hierzu Kapitel 5.3.2.3). Diese Vorgehensweise wiederholt sich, bis alle sechs Aktivitäten sowohl bildlich als auch schriftlich an der Tafel dokumentiert sind.

Nach einem kurzen Unterrichtsgespräch darüber, welcher Aktivität Joey nun nachgehen wird, sagt sie den Schülern, was Joey nicht tun wird und führt somit die Negation ein. Dabei zeichnet sie für Tätigkeiten, die Joey nicht am Wochenende tun wird, ein Kreuz (X)

hinter den entsprechenden Satz, für Tätigkeiten, die Joey ausführen wird, einen Haken (✓). Die Schüler wiederholen erneut die sechs Sätze, diesmal mit den negativen Aussagen. Das Tafelbild sieht zu diesem Zeitpunkt wie folgt aus:

Abbildung 30: Tafelbild: Einführung *going to future*, Kontextualisierungsphase (A)

| | |
|---|---|
| Bild 1: <i>Joey</i> <i>What is he going to do next weekend?</i> | |
| Bild 2: <i>car</i> <i>He is going to drive</i> X | Bild 3: <i>plane</i> <i>He is going to fly his plane</i> ✓ |
| Bild 4: <i>skiing</i> <i>He is going to go skiing</i> ✓ | Bild 5: <i>house</i> <i>He is going to climb up a house</i> X |
| Bild 6: <i>seal</i> <i>He is going to feed his seal</i> X | Bild 7: <i>horse</i> <i>He is going to ride his horse</i> ✓ |

Durch spielerisches Vorgehen beginnt die Lehrperson in drei Durchgängen alle Satzteile an der Tafel wegzuwischen und fragt die Schüler, ob sie die Sätze wiederholen können. Sie beginnt zuerst den Infinitiv mit der jeweiligen *noun phrase* (*drive, fly his plane, go skiing, climb up a house, feed his seal, ride his horse*) von den sechs Sätzen an der Tafel zu entfernen:

Trskript 29: Einführung *going to future*, Kontextualisierungsphase ((A) 12/06) (12.16)

- 1 L ok very easy maybe a little too easy for you
((wischt an Tafel den Infinitiv und noun phrases von Sätzen 2-7 weg: *drive his car, fly his plane,...*))
- 2 *his car, fly his plane,...*)
- 3 SS oh:: och mein gott
((stöhnen))
- 4 oh come on no problem for you(--)ok we start here
((lacht)) ((zeigt auf Bild 6 "seal"))
- 5 what are the plans(-)what is his plan for sunday?
- 6 S he isn't going to feed the seal but he is going to
- 7 ride the horse
- 8 L very good (3,0) what are his plans for saturday
- 9 morning? anna lena
((zeigt auf Bild 2 „car“))

Nachfolgend wischt sie in einem zweiten Durchgang den Satzteil *going to* und schließlich die finiten Formen von *to be* weg. Daraus ergibt sich schließlich folgendes Tafelbild (vgl. Abb. 31), das lediglich aus der Überschrift und sieben Bildern mit dazugehörigen Haken und Kreuzen besteht. Die Haken (✓) und Kreuze (X) stellen symbolisch dar, ob die jeweilige Tätigkeit von *Joey* ausgeübt wird (✓) oder nicht (X):

Abbildung 31: Tafelbild: Einführung *going to future*, Ende Kontextualisierungsphase (A)

| | |
|---|-------------------------------|
| Bild 1: <i>Joey</i> <i>What is he going to do next weekend?</i> | |
| Bild 2: <i>car</i> <i>X</i> | Bild 3: <i>plane</i> <i>✓</i> |
| Bild 4: <i>skiing</i> <i>✓</i> | Bild 5: <i>house</i> <i>X</i> |
| Bild 6: <i>seal</i> <i>X</i> | Bild 7: <i>horse</i> <i>✓</i> |

Nachdem die Schüler im letzten Durchgang die Sätze anhand der visuellen Hilfen (Bilder und Symbole, vgl. Abb. 31) wiederholt haben, endet die Kontextualisierungsphase und die Lehrperson leitet den Übergang in die Dekontextualisierungsphase ein.

5.4.4.1.2 Beginn der Dekontextualisierungsphase: Erarbeitung von Beispielsätzen

Zu Beginn der Dekontextualisierungsphase schaltet die Lehrperson den OHP an und bittet die Schüler den Grammatikordner herauszuholen, da nun die Bildung des *going to futures* mit den Schülern erarbeitet wird. Daraufhin lässt sie sich von den Schülern drei der zuvor erarbeiteten Aktivitäten nennen, die sie als Beispielsätze am OHP übernimmt. Hierzu verwendet sie drei verschiedene Farben für die Form des *going to futures*: Rot für die Form von *to be*, grün für den Satzteil *going to* und blau für den Infinitiv (vgl. hierzu auch Kapitel 5.4.5.2.2):

Trskrpt 30: Einführung *going to future*, Dekontextualisierungsphase, Beispielsätze ((A) 12/06) (16.01)

- 1 L ok what we are talking about here is called (6,0)
- 2 it is called the going to future (2,0)) can you
((legt Folie auf: vgl. hierzu Abb. 32, Anlage 9.9.1))
- 3 give me a sentences about joey? (7,0) what is he
- 4 going to do next weekend? give me one of these
- 5 sentences please
((zeigt auf die Bilder an der Tafel: vgl. Abb 31))
- 6 S ah joey (1,0) is (2,0)
- 7 L yes
((schreibt "is" ROT auf Folie))
- 8 is going to do
- 9 mhm'
- 10 joe is äh:m fly going to fly his plane

- 11 very good (7,0)
 ((schreibt „going to“ GRÜN, „fly“ BLAU, „his plane“ SCHWARZ auf
 12 ok you need three colours(-)I want you please
 Folie))
 13 for is use red for going to use green and for fly I
 14 use blue but you can use another colour here(--)
 11 eine gleichbleibende farbe für das verb ok? another
 12 sentence what else is he going to do this weekend?
 13 (3,0) ellen

Nachdem die Lehrperson sich einen zweiten und dritten Satz, eine Negation, nennen lässt, trägt sie diese am OHP ein. Daraus ergibt sich folgendes Bild (Abb. 32).

Abbildung 32: Folie/OHP (ausgefüllt): Einführung *going to future*, Exemplifizierung (A)

TENSES

'going to' future

Joe is going to fly _____ next weekend.

He is also going to go skiing _____.

He isn't going to feed his real _____.

is going to: Handschriftliche Eintragung

Der detaillierte Ablauf und die Funktion dieser Exemplifizierung werden in Kapitel 5.4.5.2.2 beschrieben.

5.4.4.1.3 Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel zum *going to future*

Die Lehrperson verwendet zur Erarbeitung der formalen Sprachregel eine vorstrukturierte Folie, die sie über den OHP präsentiert und die vor Beginn der Unterrichtssequenz folgendermaßen aussieht:

Abbildung 33: Folie/OHP (unausgefüllt): Einführung *going to future*, Formerarbeitung (A)

Bildung:

| | | | | |
|-------|---|-------|---|-------|
| _____ | + | _____ | + | _____ |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| | | | | |
| _____ | + | _____ | + | _____ |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| | | | | |
| _____ | + | _____ | + | _____ |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| | | | | |
| _____ | + | _____ | + | _____ |

Um nachfolgend den Interaktionsverlauf darzustellen, der zur Erarbeitung und zum Ausfüllen der vorstrukturierten Folie geführt hat, wird die Partiturschreibweise angewandt. Dies geschieht durch die computergestützte Erfassung der Gesprächsdaten anhand des Editors EXmaralda und stellt sich wie folgt dar:

[6] Angabe der Fläche

| | 4 | 5 | 6 | Angabe Sprecherwechsel (<i>turns</i>) |
|--------|----|---------------------------------|------|---|
| L [v] | | ja | | Sprecherzeile Lehrperson verbal |
| L [nv] | | o schreibt „is“ (rot) auf Folie | | Sprecherzeile Lehrperson nonverbal |
| S1 [v] | da | is | dann | Sprecherzeile Schüler verbal |

Bei der Partiturschreibweise bekommt jeder der Gesprächsteilnehmer eine eigene Zeile, wobei zusätzlich zwischen verbalen und nonverbalen Beiträgen unterschieden wird. Dabei bilden die verschiedenen Sprecherzeilen eine Partitur innerhalb einer Blattzeile, welche als Fläche bezeichnet und über der Transkriptzeile durchnummeriert wird (z.B. Fläche 6 [6]). Wie im oben dargestellten Beispiel (Fläche 6) hat die Lehrperson mit dem Sprechersigel (L)

eine Zeile für verbale (L [v]) und eine weitere Zeile für nonverbale Handlungen (L [nv]). Ebenso wird mit den Schülerbeiträgen verfahren, wobei Schüler (männlich/weiblich) durch das Sigel (S + Nummer) gekennzeichnet sind. Da Sprecherwechsel (*turns*) innerhalb einer Fläche vollzogen werden können, werden diese in der oberen grau unterlegten Zeile durchnummeriert (z.B. 5). Somit stellt jede Spalte innerhalb einer Fläche einen *turn* dar (z.B. in Fläche 6 *turn* 4 sagt der Schüler S1 *da is*).

Diese Verwendung ist im Transkriptionssystem GAT (Selting et al.:1998) zwar unüblich, scheint aber im Hinblick auf die sprachliche Analyse an dieser Stelle besser geeignet zu sein, da es die Partitur erlaubt, zwischen die einzelnen Flächen analytische Kommentare einzufügen. Dieser Vorteil wird hier insbesondere genutzt, da es sich bei den folgenden Ausschnitten um die Darstellung eines ganzen *events* handelt, der über eine zeitliche Dauer von mehreren Minuten geht. Eine Analyse anhand der in dieser Arbeit üblichen Vorgehensweise wäre an dieser Stelle unpraktikabel, da das Transkript 53 *turns* hat und 90 bis 110 Zeilen zur Darstellung dieses *events* nötig wären. Eine an das Transkript anschließende Analyse wäre für den Leser damit schwer nachvollziehbar (weitere Gründe hierfür können Kapitel 4.4.5.3 entnommen werden).

Trskript 31: Einführung *going to future*, Form ((A) 12/06) (19.48-25.26)

(I) a.) Initiierung des *events*: Formerarbeitung, *turn* 1, Fläche (3)-(4)

[3]

| | |
|--------|---|
| | 1 |
| L [v] | Ok (2.0) dass wir uns dann über die REGEL (--) nochmals |
| L [nv] | o macht „+“ an Folie o zeigt mit Stift |

b.) Erarbeitung der Regel (*event*), Fläche (4)-(42)

1. positiver Aussagesatz, Fläche (4)-(19) *Affirmation*

[4]

| | |
|--------|--|
| | .. |
| L [v] | unterhalten von diesem GOING TO future (--) im POSitiven |
| L [nv] | auf das Wort „Bildung“ auf Folie |

1.1 syntaktische Struktur (*episode* 1), Fläche (4)-(7)

1.1.1 Initiierung: Lehrerfrage (*behaviour*), *turn* 1, Fläche (4)-(5)

[5]

| | 2 | 3 |
|--------|--|----------|
| L [v] | AUSSagesatz (-) was müss=mer da zusammenbasteln? | =ja dani |
| L [nv] | o zeigt mit dem Stift auf Folie zu Lücke 1 | |
| S1 [v] | also= | |

1.1.2 Schülerantwort: *is* (turn 4) *going to* (turn 6) *verb* (turn 8), Fläche (6)-(7)

1.1.3 positives Lehrerfeedback, turn 5, 7, 9, Fläche (6)-(7)

[6]

| | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|-------|--------------------------------|---------------|---------------------------------|
| L [v] | | ja | | ja (---) |
| L [nv] | | o scheidt „is“ (rot) auf Folie | | o schreibt „going to“(grün) auf |
| S1 [v] | da is | | dann going to | |

[7]

| | 8 | 9 |
|--------|-----------------------------|--------------------------|
| L [v] | | hinten noch das VERB fly |
| L [nv] | Folie | o zeigt auf Folie |
| S1 [v] | und äh:m dann noch ähm verb | |

1.2 Terminologie: Grundform/Infinitiv (*episode* 2), Fläche (8)-(10)

1.2.1 Initiierung: Lehrerfrage, turn 9, Fläche (8)

[8]

| L [v] | go and feed schauen wir das mal genau an in welcher FORM |
|-------|--|

1.2.2 Schülerantwort, turn 10, Fläche (9)

1.2.3 positives Lehrerfeedback mit Lehrerfrage, turn 11, Fläche (9)

[9]

| | 10 | 11 |
|--------|-----------------|---------------------------|
| L [v] | steht das verb? | grundform super wie heißt |
| L [nv] | | |
| S1 [v] | ah:m grundform | |

1.2.4 Schülerantwort, turn 12, Fläche (10)

1.2.5 positives Lehrerfeedback, turn 13, Fläche (10)

[10]

| | 12 | 13 |
|--------|----------------------------|------------------------------------|
| L [v] | das auf latein? (3.0) tina | [...] ⁸⁰ (5.0) also der |
| L [nv] | | o schreibt auf Folie „In“ |
| S2 [v] | infinitiv | |

1.3 Konjugation von *to be*/ Zuordnung von Personalpronomen (*episode 3*), *turn 13*, Fläche (13)-(17)

1.3.1 Initiierung, *turn 13*, Rückbezug auf Schülerantwort aus Fläche (6)

[13]

| L [v] | daniel hat gesagt da kommt is hin is was ham=wer da vorn |
|--------|---|
| L [nv] | Grundform des Verbs" (blau) auf Folie o zeigt auf Folie zu „is" (rot) |

1.3.2 Schülerantwort, *turn 14*, Fläche (14)

1.3.3 positives Lehrerfeedback und Lehrerfrage, *turn 15*, Fläche (14)

[14]

| | 14 | 15 |
|--------|-----------------------------|--------------------------|
| L [v] | noch mal dran stehn bei is? | mhm´ (3.0) wie |
| L [nv] | | o schreibt „he, she, it“ |
| S3 [v] | äh:, he, she, it | |

1.3.4 Vorgabe des Personalpronomens *I*, *turn 15*, Fläche (15)

1.3.5 Schülerfehler *turn 16*, Fläche (15)

1.3.6 nonverbale Lehrerreaktion, *turn 16*, Fläche (15)

[15]

| | 16 |
|--------|--|
| L [v] | siehts aus wenn ich sage (--) bei I (4.0) lukas. |
| L [nv] | (blau) auf Folie o „I" (blau) auf Folie o <<schaut |
| S4 [v] | are • ähhh |

1.3.7 fremdinitiierte Fremdreparatur (lehrerinitiiert), *turn 17-18*, Fläche(16)

⁸⁰ Die Flächen [11] und [12] wurden im Transkript entfernt, da es sich um eine unterrichtsorganisatorische Nebenkommunikation (NK1) handelt (vgl. hierzu Kapitel 4.4.5.2), bei der die Lehrperson aufgrund eines nicht funktionierenden Foliestiftes die Verwendung eines neuen schwarzen Stiftes sprachlich dokumentiert.

1.3.8 positives Lehrerfeedback und Lehrerfrage nach Personalpronomen für
are; *turn* 19, Fläche (16)

1.3.9 Schülerantwort, *turn* 20, Fläche (16)

[16]

| | 17 | 18 | 19 | 20 |
|--------|-------------|--|-----------------------|----|
| L [v] | (6.0) david | I AM(2.0) | lukas wann kommt are? | |
| L [nv] | erstaunt>> | o schreibt „am“, „are“ (rot) auf Folie | | |
| S4 [v] | | | | we |
| S5 [v] | | i am | | |

1.3.10 positives Lehrerfeedback und Lehrerfrage nach Personalpronomen
für *are*; *turn* 21, Fläche (17)

1.3.11 Schülerantwort, *turn* 22, Fläche (17)

1.3.12 positives Lehrerfeedback und Lehrerfrage nach Personalpronomen für
are; *turn* 23, Fläche (17)

1.3.13 Schülerantwort, *turn* 24, Fläche (17)

1.3.14 positives Lehrerfeedback, *turn* 25, Fläche (17)

[17]

| | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|--------|----------------------------|------|------------------|---------|------|
| L [v] | we genau oder was noch? | mhm´ | ja und was noch? | kirstin | =you |
| L [nv] | o zeigt auf Pronomen Folie | | | | |
| S4 [v] | | they | | | |
| S6 [v] | | | | y o u= | |

1.4 Konklusion Lehrkraft, *turn* 25, Fläche (18)-(19)

[18]

| | 25 |
|--------|---|
| L [v] | (2.0) we (2.0) also man hat immer (unverständlich) AM |
| L [nv] | o schreibt „ you“ „we“ (blau) auf Folie o zeigt auf |

2. negativer Aussagesatz Negation von *to be*, Fläche (19)-(29)

2.1 syntaktische Struktur (*episode* 4), Fläche (19)-(24)

2.1.1 Initiierung: Lehrerfrage, *turn* 25, Fläche (19)-(21)

[19]

| | 25 |
|--------|---|
| L [v] | is oder are going to plus infinitiv (--) wie siehts aus |
| L [nv] | Folie |

[20]

| | | |
|--------|--|--|
| | .. | |
| L [v] | beim negativen (-) mit ner verNEINung in einem negativen satz .. | |
| L [nv] | o malt „-“ (blau) an Folie | |

2.1.1 Schülerantworten: *isn't* (turn 26), *going to* (turn 28), *aren't* (turn 30),
Fläche (21)-(23)

2.1.2 positives Lehrerfeedback, turn 27 und 29, Fläche (21)-(22)

[21]

| | | | |
|--------|---|------------|----|
| | .. | 26 | 27 |
| L [v] | was muss man da zammenbasteln? (4.0) stefan | mhm´ | |
| L [nv] | | o schreibt | |
| S7 [v] | | isn't | |

[22]

| | | | |
|--------|-------------------------|--|----|
| | .. | 28 | 29 |
| L [v] | (5.0) tanja | mhm´ (4.0) immer erst denken | |
| L [nv] | „isn't“ (rot) auf Folie | o schreibt „going to“ (grün) auf Folie | |
| S8 [v] | going to | | |

2.1.3 Fremdinitiierte Fremdreparatur (Lehrerinitiiert), turn 31, Fläche(23)-(24)

[23]

| | | | |
|--------|--|-----------------|----|
| | .. | 30 | 31 |
| L [v] | dann schreiben (2.0) und zum schluss? ja | na was | |
| L [nv] | | o fährt mit dem | |
| S9 [v] | | aren't | |

2.1.4 Schülerantwort, turn 32, Fläche (24)

2.1.5 positives Lehrerfeedback, turn 33, Fläche (24)

[24]

| | | | |
|---------|---------------------------------------|------------|----|
| | .. | 32 | 33 |
| L [v] | kommt da noch auf jeden fall dazu? | mhm´ (5.0) | |
| L [nv] | Stift über die Folie den Satz entlang | o schreibt | |
| S10 [v] | infinitive. | | |

2.2 Konjugation von *to be* mit Zuordnung der Personalpronomen (episode 5), Fläche

(25)-(29)

2.2.1 Konklusion Lehrkraft, *turn* 33, Fläche (24)-(25)2.2.2 Schülerantwort, *turn* 34, Fläche (25)2.2.3 positives Lehrerfeedback und Lehrerfrage, *turn* 35, Fläche (25)-(26)

[25]

| | 34 | 35 |
|--------|--|------------|
| L [v] | das wär bei he oder she(3.0) daniel | mhm´ |
| L [nv] | „infinitive“ (blau) auf Folie; schreibt „he, she“ (blau) auf Folie | o schreibt |
| S1 [v] | | aren't |

2.2.4 Schülerantwort, *turn* 36, Fläche (26)2.2.5 positives Lehrerfeedback; Exemplifizierung, *turn* 37, Fläche (26)-(27)

[26]

| | 36 | 37 |
|--------|----------------------------------|------------------|
| L [v] | (3.0) can you give me a pronoun? | you we they |
| L [nv] | „aren't“ (rot) auf Folie | o schreibt „you“ |
| S1 [v] | | you we they |

2.2.6 Schülerantwort, *turn* 38, Fläche (27)

[27]

| | 38 |
|--------|---|
| L [v] | you arent going to play for example mhm´ and? ja? |
| L [nv] | (blau) auf Folie |
| S3 [v] | (i) |

2.2.7 positives Lehrerfeedback, *turn* 39, Fläche (28)2.2.8 Schülerantwort, *turn* 40, Fläche (28)2.2.9 positives Lehrerfeedback; Exemplifizierung, *turn* 41, Fläche (28)-(29)

[28]

| | 39 | 40 | 41 |
|---------|---------------------------------|----------|-------------------------------------|
| L [v] | das is bei allen | | i AM NOT genau (4.0) I am |
| L [nv] | o schreibt „I“ (blau) auf Folie | | o schreibt „am not“ (rot) auf Folie |
| S11 [v] | | i am not | |

3. Fragesatz / Interrogation, Fläche (29)-(43)

3.1 syntaktische Struktur (*episode* 6), Fläche (29)-(30)3.1.1 Initiierung: Lehrerfrage, *turn* 41, Fläche (29)-(30)

[29]

| | |
|--------|---|
| | .. |
| L [v] | not GOING to do this and this ok? good (---) wie siehst |
| L [nv] | |

[30]

| | |
|--------|---|
| | .. |
| L [v] | aus beim FRA:GEN MACHEN? (2sec) Beim FRA:GEN stellen? |
| L [nv] | o schreibt „?“ (blau) auf Folie |

[...]

(II) Initiierung des *events*: Funktionserarbeitung, *turn* 53, Fläche (43)-(44)

[43]

| | |
|--------|--|
| | .. |
| L [v] | jetzt interessiert uns erst mal WANN verwenden wir diese |
| L [nv] | o zeigt mit Stift auf Folie |

[44]

| | |
|--------|--|
| | .. |
| L [v] | going to future? (3.0) WANN benutzt man des? |
| L [nv] | „Verwendung“ |

Anhand des Transkriptausschnitts werden im Folgenden typische Interaktionsmuster und inhaltliche Merkmale aufgezeigt, die bei der Einführung von Grammatik eine Rolle spielen. Für die Kategorisierung dieses Unterrichtsausschnittes wird die von Haim/Strauss/Ravid (2004) beschriebene Einteilung benutzt (vgl. Kapitel 4.4.6). Sie ordnen den im Unterricht beobachtbaren Sequenzen die Begriffe *event*, *episode* und *behaviour* zu.

Das übergeordnete Ziel, das die Lehrperson in dem dargestellten Transkriptausschnitt verfolgt, ist die Erarbeitung der formalen Sprachregel des *going to futures*, was mit dem Unterrichtsabschnitt *event I* bezeichnet wird.

Zur Erarbeitung der sprachlichen Inhalte bedient sich die Lehrkraft einer Folie, die sie am OHP präsentiert. Diese Folie beinhaltet bereits vorstrukturierte Lücken (vgl. Abb. 33,

Anlage 9.9.1), die im Unterrichtsgespräch mit den Schülern ausgefüllt werden und die am Ende des *event* I (Erarbeitung der formalen Sprachregel) folgendermaßen aussieht:

Abbildung 34: Folie/OHP (ausgefüllt): Einführung *going to future*, Formerarbeitung (A)

| Folienauszug unter Angabe der Eintragungsreihenfolge (in Klammern) | Sequenz |
|--|--|
| <p>Bildung:</p> <p>I (6) _am (7)_ + (1) he she it (5) _is(2)_ + _going to (3)_ + Infinitive Grundform des Verbs (4) we you they (9) _are (8)_</p> <p>I (17) _am not (18)_ - (10) he she it (14) _isn't(11)_ + _going to (12)_ + ____Infinitive(13)____ we you they (16) _aren't (15)_</p> <p>_Is (25) he (26)_ play (27) ? (19) What (20) _is (21) he (22)_ + _going to (23)_ + _do (24)____ _Are (28) they (29) _</p> <p>Verwendung:</p> <hr/> <div style="text-align: right;">(...)</div> | <p>event I</p> <p><i>episodes</i> 1-3 F. (4)-(19)</p> <p><i>episodes</i> 4-5 F. (19)-(29)</p> <p><i>episodes</i> 6-7 F. (29)-(43)</p> <p>event II</p> |

(1): Zeigt die Reihenfolge der Beschriftungselemente auf der Folie an.

F.: Benennt die zugehörigen Flächen (F.) von (xx) bis (xx) im Transkript.

Die Nummerierung der Lücken stellt die chronologische Reihenfolge dar, in der die Beschriftung stattgefunden hat und auf die sich bei der Analyse der Interaktionsausschnitte bezogen wird.

Den *event* I strukturiert sie in insgesamt sieben *episodes* (vgl. Abb. 34): Die ersten drei dienen der Erarbeitung der morphologisch-syntaktischen Sprachregel bezüglich eines Aussagesatzes (*episodes* 1 bis 3), zwei stellen die Sprachregel zur Negation (*episodes* 4 bis 5) dar und die letzten beiden fokussieren auf die formale Bildung eines Interrogativsatzes (*episodes* 6 bis 7).

Nach diesem *event I* schließt sich durch eine lehrerseitige Initiierung ein neuer *event II* an, bei dem es um ein neues Lehrziel geht, nämlich um die Funktion des *going to futures*. Die Interaktion, die zur Erarbeitung der dargestellten sprachlichen Inhalte bzw. zum Ausfüllen der Folie geführt hat, wird nachfolgend analysiert.

1. Aussagesatz (4)-(19)

1.1 Episode 1, Aussagesatz, syntaktische Struktur, Fläche (4)-(8)

Die Initiierung geschieht in Fläche (4)-(5), *turn* 1 durch eine Lehrerfrage, die hier ungerichtet gestellt wird (im POSitiven AUSSagesatz(-)was müß m=er da zusammenbasteln?). Diese fokussiert - wie in allen anderen *episodes* auch - die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Erarbeitung der Sprachregel, hier zum Aussagesatz.

Auffallend sind dabei zwei Aspekte: Zum einen die Unterrichtssprache, zum anderen der Einsatz prosodischer Mittel. Wie bereits in den Kapiteln 5.4.1 und 5.4.2 dargestellt, spielt die Muttersprache bei der Erarbeitung von Sprachregeln innerhalb der Dekontextualisierungsphase eine wichtige Rolle. Dabei betont sie das Adjektiv (POSitiven) und das Nomen (AUSSagesatz), die die Kerninformationen für die Beantwortung der folgenden Frage (was müss=mer da zusammenbasteln?) darstellen. Das zusammengesetzte Verb (zusammenbasteln) steht stellvertretend für die didaktische und lehrzielorientierte Frage, „wie bildet man das *going to future*?“ und signalisiert den Schülern, dass es um die formale Bildung des *going to futures* geht. Gleichzeitig unterstützt sie ihr Vorhaben mit nonverbalen flankierenden Maßnahmen: Die Lehrperson bedient sich einer vorstrukturierten Folie, die ihr Ansinnen bereits erkennen lässt (vgl. Abb. 33, 34) und zeichnet auf der Folie vor den ersten zu erarbeitenden Strukturblock (vgl. Abb. 34) ein ‚+‘ (1). Der Schüler S1 beantwortet die Frage mit (da is) in *turn* 4, (dann going to) in *turn* 6 und (dann noch ähm verb) in *turn* 8 (Fläche 6-7), wobei die Lehrperson jede einzelne Antwort mit einem direkten positiven *feedback* (ja) evaluiert. Parallel zur verbalen Interaktion beginnt sie, die Schülerantwort auf der Folie zu notieren (vgl. Abb. 34), namentlich *is* (2) und *going to* (3). Dabei fokussiert sie durch den Einsatz der Farben rot (für die finite Verbform von *to be*) und grün (für *going to*) die Schüler auch auf nonverbalem Weg auf die korrekte syntaktische Struktur. Da ihr die Beschreibung (verb) aus *turn* 8 zu ungenau ist, schreibt sie diese Antwort nicht auf die Folie und initiiert die zweite *episode*, bei der es um den Fachbegriff *infinitive* geht.

1.2 Episode 2, Aussagesatz, Terminologie: Infinitive, Fläche (8)-(12)

Nachdem die Lehrkraft in *episode 1* die formale Sprachregel für Aussagesätze im *going to future* erarbeitet hat, wird in der folgenden *episode 2* die infinite Verbform des *going to futures* terminologisch näher bestimmt.

In Fläche 7, *turn 8* bezeichnet der Schüler S1 die infinite Verbform mit dem Nomen (verb), was die Lehrperson, wie bereits oben beschrieben, positiv evaluiert. Diese Evaluierung findet in Fläche 7/8, *turn 9* durch die Aussage (hinten noch das VERB fly go and feed) der Lehrkraft statt. Bei dieser Art der Evaluierung können folgende interaktionale Auffälligkeiten beobachtet werden: Im Gegensatz zu den vorherigen *feedbacks* handelt es sich hier nicht um eine direkte positive Evaluierung des Gesagten durch die Verwendung eines zustimmenden (ja), sondern um eine indirekte Form. Dabei greift die Lehrperson die zuvor vom Schüler S1 (*turn 8*) verwendete Bezeichnung (verb) auf, wobei sie diese durch die Betonung hervorhebt. Zusätzlich paraphrasiert sie die Antwort des

Schülers und stattet diese mit zwei Zusatzinformationen aus: Zum einen weist sie durch die Aussage (hinten noch das VERB fly) der infiniten Verbform eine konkrete Stelle innerhalb der syntaktischen Struktur zu, wobei sie dies nonverbal unterstützt, indem sie am OHP auf die Lücke (4) zeigt. Zum anderen fügt sie durch die Benennung der Verben (fly go and feed) Beispiele für infinite Verbformen hinzu. Im Gegensatz zur vorherigen Vorgehensweise hält die Lehrkraft die Schülerantwort nicht schriftlich am OHP fest und die Lücke (4) bleibt vorerst leer.

Diese Beobachtungen können dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrkraft die Schülerantwort zwar als richtig, aber in ihren Augen noch als unvollständig bewertet. Somit hat die Lehrkraft durch verbale (hier: Betonung des Wortes (VERB) , Exemplifizierung (fly feed go) und nonverbale (hier: zeigen auf Lücke (4) am OHP) Interaktionstechniken die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Sachverhalt gelenkt, der von ihr als ‚erklärbedürftig‘ erachtet wird. Diese Vermutung bestätigt sich durch die direkt anschließende Lehrerfrage in Fläche 8/9, *turn 9* (schauen wir das mal genau an in welcher FORM steht das verb?), welche die *episode 2* initiiert. Mit der deiktischen Komponente (das) ersetzt die Lehrkraft den Ausdruck (verb), da sie gleichzeitig auf die Lücke (4) am OHP zeigt, in die nachfolgend der nun zu erarbeitende Fachbegriff eingesetzt werden soll. Dazu konkretisiert die Lehrkraft ihre Aussage dahingehend, was (genau) angeschaut werden soll, nämlich die grammatische (FORM) des bis dato unbestimmten Verbs, wobei sie das Wort (FORM) betont. Durch diese Betonung fokussiert sie die Schüler erneut auf den zu benennenden Fachbegriff, der die Bezeichnung der zuvor exemplarisch dargestellten Verbformen (fly feed go) darstellt.

In Fläche 9, *turn 10* gibt wiederum der Schüler S1 die Antwort (grundform) und konkretisiert seine zuvor gegebene Äußerung, indem er den deutschen Fachbegriff nennt. Dieses Mal evaluiert die Lehrperson in *turn 11* die Schülerantwort positiv (super) und fragt zusätzlich den Schüler S2 nach dem lateinischen Fachbegriff (wie heißt das auf latein?). Die Antwort in *turn 12* (infinitive) evaluiert sie wiederum positiv (ja) und scheint nun zufrieden mit den terminologischen Bezeichnungen zu sein, da sie sowohl die deutsche als auch die lateinische Bezeichnung in die Lücke (4) mit blauer Farbe am OHP einträgt (*Infinitive Grundform des Verbs*). Dabei fällt auf, dass sie die von den Schülern gegebenen Ein-Wort-Sätze als Antworten zulässt (*turn 10, 12*) und die schriftliche Dokumentation selbständig zusammenfasst und in einen logischen Zusammenhang bringt, nämlich das der Infinitiv die Grundform des Verbs darstellt.

Das Ansinnen der Lehrperson, die unbestimmte grammatische Bezeichnung (verb) durch eine präzisere Bezeichnung zu ersetzen, wird zuerst durch verbale und nonverbale Hilfsmittel vorbereitet und darauf folgend durch eine ungerichtete Lehrerfrage initiiert. In der vorherigen wie auch in dieser *episode* kann als typisches Interaktionsmuster eine elizitierende Vorgehensweise beobachtet werden, die einem unterrichtstypischen IRF-Schema folgt. Dabei sind Ein-Wort-Sätze ein charakteristisches Merkmal für Schülerantworten. Auffallend ist der gezielte Einsatz von verbalen (Exemplifizierung) und nonverbalen Hilfestellungen (Betonung, Farbeinsatz, Zeigen), die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtsmedium und die sprachliche Ausrichtung der Konversation auf grammatische Inhalte und Fachbegriffe in Sinne eines *focus-on-forms* Ansatzes (vgl. Long: 1991; Sheen: 2002; Ellis: 2006) bzw. einer *sequence in form-and-accuracy context* nach Seedhouse (2004).

Durch die schriftliche Dokumentation am OHP ist die formale Sprachregel für die dritte Person Singular für alle Schüler visuell sichtbar (vgl. Abb. 35) und wird zusätzlich durch den gezielten Farbeinsatz in folgende drei syntaktische Teilbereiche strukturiert:

Abbildung 35: Folienausschnitt: Einführung *going to future*, Formerarbeitung Aussagesatz (A)

(6) ___(7)___
 + (1) (5) is(2) + going to (3) + Infinitive Grundform des Verbs (4).
 ROT GRÜN BLAU
 (9) ___(8)___

Die rote Farbe steht für die finite Verbform von *to be*, die Farbe grün für *going to* und blau für die infinite Verbform, hier als Grundform oder Infinitiv bezeichnet. Die Lehrperson hat bis dato die Lücken (1) bis (4) mit den Schülern erarbeitet.

Die Verwendung der finiten Verbform *is* in Lücke (2), die darunter und darüber liegenden leeren Zeilen (7) und (8) und die Lücken (5), (6) und (9) lassen vermuten, dass die Lehrperson mit der Erarbeitung der Sprachregel im Aussagesatz noch nicht fertig ist. Dies zeigt auch die klare Struktur der Folie und lenkt die Schüler somit bereits vor Beginn der nächsten *episode* nonverbal auf die nun folgende Konjugation von *to be* unter Zuhilfenahme der entsprechenden Personalpronomen.

1.3 Episode 3, Affirmation, Konjugation von *to be*, Fläche (13)-(19)

Nachdem die Regel zur Bildung der dritten Person Singular erarbeitet wurde, liegt es aufgrund der noch offenen Lücken (5) bis (9) nahe (Abb. 34), die Konjugation von *to be* mit

der Zuordnung der jeweiligen Personalpronomen vorzunehmen. Die Vorstrukturierung am OHP lässt vermuten, dass die Lücken (7) und (8) aufgrund ihrer Anordnung über bzw. unter der finiten Verbform *is* die weiteren morphologischen Aspekte *am* und *are* von *to be* darstellen. Da die Lücken (5), (6) und (9) vor dem Hilfsverb *to be* platziert sind, sollen hier die entsprechenden Personalpronomen eingefügt werden (vgl. Abb. 19).

Die Lehrperson initiiert diese *episode* in Fläche (13) durch die Aussage (ok der daniel hat gesagt da kommt is hin), bei der sie sich auf die Schülerantwort S1 aus Fläche (6) (*is going to do*), *episode 1* bezieht, in der die formale Sprachregel anhand eines Beispielsatzes durch den Schüler S1 genannt wird. Der Schüler S1 hat sich für einen Aussagesatz in der dritten Person Singular entschieden, den die Lehrperson daraufhin bewusst in die zweite Lücke (2) übernommen hat, wohl wissend, dass später, nämlich nun hier in *episode 3*, die Konjugation von *to be* durchgeführt werden soll.

Anhand dieser Vorgehensweise ist zu erkennen, dass die Lehrperson den Schülern einen gewissen, wenn auch engen Spielraum innerhalb des stark lehrergelenkten Unterrichts gibt, indem der Schüler S1 selbst entscheiden darf, welchen Beispielsatz er formulieren möchte. Diese Schülerantwort greift die Lehrperson auf und reagiert dahingehend flexibel, als dass sie nicht auf eine formal korrekte Konjugation besteht, die mit *I am going to* beginnen muss. Gleichzeitig strukturiert sie jedoch durch die Auswahl der Lücke (2) eine formal ordentliche Konjugation vor. Diese Vorgehensweise zeigt auf, wie die Lehrperson Erklärprozesse bereits im Vorfeld plant und strukturiert, aber innerhalb dieses Gefüges auch versucht, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Schülerantworten in ihr Schema zu integrieren, was eine flexible Handlungsweise abverlangt.

Die Initiierung dieser *episode* mündet schließlich in der konkreten Frage (was ham=wer da vorne nochmal dranstehn bei is?), wobei die Lehrperson ihre Aussage zusätzlich nonverbal unterstützt, indem sie am OHP auf das bereits notierte *is* in Lücke (2) zeigt. Die Schülerantwort S4 (he she it) in *turn 14* evaluiert sie verbal durch ein (mhm') und nonverbal durch die schriftliche Dokumentation des Gesagten in Lücke (5) positiv. Sie fährt in *turn 15* schließlich fort, indem sie erneut eine Frage stellt (wie sieht's aus wenn ich sage.. bei I), diesmal jedoch gibt sie das Personalpronomen (i) verbal und nonverbal (Lehrperson schreibt „I“ in BLAU auf die Folie) vor, vermutlich weil sie nun in einer sinnvollen und formal korrekten Reihenfolge weiter verfahren will.

In *turn 16* (are) gibt erneut der Schüler S4 die Antwort, jedoch evaluiert sie diese umgehend negativ: Sie löst ihre schreibende Haltung vom OHP ab und hebt den Kopf, wobei sie den Schüler mit offenem Mund und großen Augen erstaunt anschaut. Diese

Reaktion deutet der Schüler S4 als negative Bewertung des Gesagten und reagiert fast zeitgleich mit dem Füller (ä : h), womit er der Lehrperson andeutet, dass er ihre Reaktion verstanden hat und seine Antwort überdenkt. Diese nonverbale fremdinitiierte Reparatursequenz führt jedoch nicht zu der wahrscheinlich gewünschten Selbstreparatur durch den Schüler S4. Obwohl die Lehrperson in Fläche (16) sechs Sekunden auf eine richtige Antwort wartet, gibt sie die Frage an die Klasse ab und ruft schließlich den Schüler S5 auf, der in *turn 18* mit der Äußerung (ɪ am) die erwartete Antwort gibt. Dies zeigt sich durch die positive Evaluierung des Gesagten durch die Lehrperson in *turn 19* (ɪ AM), wobei sie die richtige Antwort durch die Betonung verbal hervorhebt und nonverbal am OHP festhält.

Direkt im Anschluss schreibt sie die finite Verbform *are* in rot in Lücke (8) und beendet den *turn 19* mit einer gerichteten Frage an Schüler S4 (wann kommt *are*?), der zuvor in *turn 16* die falsche finite Verbform *are* dem Personalpronomen *I* zugeordnet hat. Die Lehrkraft möchte die finite Verbform *are*, d.h. die falsche Schülerantwort aus *turn 16* dem richtigen Personalpronomen zuordnen. In *turn 20* gibt der Schüler S4 ein Personalpronomen (*we*) an, das die Lehrperson sowohl verbal (*turn 21*) als auch nonverbal positiv evaluiert, indem sie die Schülerantwort wiederholt (*we genau*) und mit blauer Farbe am OHP festhält (9). Die Antwort scheint ihr noch nicht ausreichend zu sein und sie fährt in einer elizitierenden Vorgehensweise fort, da sie weitere Personalpronomen genannt haben möchte, die der finiten Verbform *are* zugeordnet werden können (*was noch?*). Erneut antwortet der Schüler S4 und gibt ein weiteres Personalpronomen (*they*) in *turn 22* an, was die Lehrperson schließlich in *turn 23* nach dem gleichen Interaktionsmuster wie in *turn 21* evaluiert (mhm' ja) und eliziert (*was noch?*), da sie weitere Personalpronomen genannt haben möchte.

Diese Stelle ist dahingehend interessant, da die Lehrperson den Schüler S4 aller Wahrscheinlichkeit bewusst erneut befragt und seine zuvor gegebene Antwort aufgreift. Dafür kann die Lehrkraft zwei Gründe haben: Zum einen gibt sie dem Schüler S4 die Möglichkeit, eine richtige Antwort zu geben, um aus lernpsychologischen Gesichtspunkten heraus dem Schüler zu einem Lernerfolg und somit einem positiven Erlebnis zu verhelfen, das wiederum einem Fremdsprachenlernen förderlich ist. Zum anderen hat sie durch die erneute Befragung die Möglichkeit, das Verstehen des Schülers zu überprüfen. Diese (*push-down*) Sequenz (Varonis/Gass: 1985) (*turn 15* bis *23*) stellt ein Verständnissichern dar, bei der die Lehrperson prüft, inwieweit fremdsprachliches Wissen vorhanden ist (vgl. Yee/Wagner: 1985; Hohenstein: 2006).

Nachdem der Schüler S4 schließlich zwei Personalpronomen benennen kann, scheint sie davon auszugehen, dass der Schüler nun weiß, welche Personalpronomen der finiten Verbform *are* zugeordnet werden können, da sie nun einen weiteren Schüler S6 aufruft (kirstin), der ihr schließlich in *turn 24* das letzte Personalpronomen (you) benennt, welches sie wiederum nach dem gleichen Handlungsmuster wie bereits in *turn 21* und *23* verbal in *turn 25* wiederholt (you)(we) und nonverbal kommentiert (Ausfüllen der Lücke (9)). Aus dem bis dato dargestellten Interaktionsverlauf ergibt sich folgendes Bild am OHP (Folienausschnitt aus Abb. 33, 34):

Abbildung 36: Folie (ausgefüllt): Einführung *going to future*, Formerarbeitung , Aussagesatz (A)

I (6) _am (7)_
+ (1) he she it (5) _is(2)_ + _going to (3)_ + Infinitive Grundform des Verbs (4)
we you they (9) _are (8)_

In *turn* 25 kommt es, wie bereits bei Färch (1986) in Kapitel 3.2.2 beschrieben, zu einer monologischen Zusammenfassung des Gesagten durch die Lehrperson (also man hat immer AM is oder are going to plus infinitiv). Diese Konklusion der Lehrperson in den Flächen (18)-(19) fällt dadurch auf, dass diese sowohl verbal durch den Einsatz von Betonung als auch nonverbal durch das gleichzeitige Mitzeigen am OHP unterstützt wird. Weiter verbleibt die Lehrperson in der Muttersprache, um fremdsprachliche Inhalte zu erklären. Da beim Sprechen über Sprache (*metatalk*) nicht die fremdsprachliche Kommunikation selbst im Vordergrund steht (Donato/Adair-Hauck: 1993, 1994; Borg: 1998a; Ellis: 2006, 2008), kann vermutet werden, dass die Lehrperson bei der Vermittlung grammatischer Inhalte gezielt auf den Einsatz der Muttersprache zurückgreift, um den Schülern ein Verstehen zu erleichtern (vgl. Kapitel 5.4.6.2). Weiter hat diese Konklusion die Funktion, die Erarbeitung der Sprachregel zum Aussagesatz abzuschließen.

Bezogen auf das Erklären im Grammatikunterricht kann der Transkriptausschnitt in folgende Erklärabschnitte eingeteilt werden: Das Explanandum-Phänomen, wurde in *turn* 1 (Fläche 4-5) durch die Frage (im POSitiven AUSSagesatz (-) was müß=mer da zusammenbasteln?) von der Lehrperson eingeleitet. Die Phase der Erarbeitung dieser Sprachregel in den Flächen (5) bis (19) kann als Explanans bezeichnet werden, da unter Berücksichtigung von Beispielsätzen (Antecedenzbedingungen) die Sprachregel (Gesetz) erarbeitet wurde. Die Aussage der Lehrperson (man hat immer AM is oder are going to plus infinitiv) in Fläche 18/19, *turn* 25 stellt das Explanandum dar, wobei sie die bis dato erarbeitete Sprachregel zusammenfasst. Daher hat diese Konklusion auch eine

strukturierende Funktion, sowohl inhaltlich in Bezug auf die Erarbeitung der Sprachregel, da sie die Affirmation von der Negation trennt, als auch aus interaktionaler Sicht, da die Gesprächsführung somit gegliedert wird und den Schülern sprachlich angezeigt wird, dass nun etwas Neues erarbeitet wird. Dabei zeigt sie gleichzeitig an, dass dieser Teil beendet ist.

2. Negation

2.1 Episode 4, Negation, syntaktische Struktur, Fläche (19)-(24)

In *episode 4* geht es um die Erarbeitung der Sprachregel zur Negation. Hierzu initiiert die Lehrperson nach einer kurzen Pause durch eine ungerichtete Frage in *turn 25* (Flächen 19-20) diese *episode* (wie sieht's aus beim negativen. mit ner verNEINung in einem negativen satz..was muss man da zusammenbasteln?). Bei dieser Initiierung setzt die Lehrkraft sowohl verbale als auch nonverbale Techniken ein, um ihr Anliegen möglichst unmissverständlich den Schülern klarzumachen: Nach der Formulierung einer Wie-Frage (wie sieht's aus beim negativen) paraphrasiert sie das von ihr verwendete Substantiv (negativen) mit der Äußerung (mit ner verNEINung), wobei sie den Wortstamm (NEIN) betont. Dieser trägt den semantischen Inhalt des Wortes ‚Verneinung‘ und stellt gleichzeitig eine Simplifizierung des zuvor gewählten Wortes ‚Negativen‘ dar. Zusätzlich zeichnet sie mit blauer Farbe ein Minuszeichen (siehe Lücke 10, Abb. 34) und visualisiert ihre Aussage nonverbal. Durch diese Interaktionsstrategie, nämlich das Ersetzen von Fachbegriffen (negativen) durch verständliche deutsche Wörter (verNEINung) und die Verwendung von Symbolen (+ oder -), spricht sie sowohl sprachlich leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler an. Aller Wahrscheinlichkeit nach ersetzt sie den fremdsprachlichen Fachbegriff durch einen deutschen Begriff, um sicher zu stellen, dass eine möglichst große Anzahl der Schüler versteht, welche Sprachregel gebildet werden soll.

Durch die Äußerung (was muss man da zusammenbasteln?) konkretisiert sie ihre zuvor gestellte Wie-Frage und reformuliert diese in eine Was-Frage, wobei sie mit dem Verb ‚zusammenbasteln‘ ihr eigentliches Anliegen nach der formalen Bildung (Wie wird das *going to future* im negativen Aussagesatz gebildet?) durch eine Metapher paraphrasiert, was ebenfalls eine sprachliche Vereinfachung und eine Anpassung an die Umgangssprache bzw. die Sprache der Jugendlichen darstellt. Weiter beinhaltet diese Metapher, dass es darum geht bestimmte Bausteine zusammenzufügen. Nach Rehbein (1978, 1984b) kann diese *Wie*-Erklärungen als eine Erklärung von Funktionsweisen verstanden werden (vgl. auch Klein: 2009), wobei einzelne Aspekte bestimmt werden, die zu einem Handlungskonzept führen (vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.3). Übertragen auf das Transkriptbeispiel heißt das, dass die Lehrperson die zu erklärende Handlung in einzelne Elemente zerlegt, d.h. sie überlegt sich,

in welche Teilbereiche sie die Sprachregel aufteilt. Dabei geht es um die Auswahl bestimmter Darstellungsformen, die geeignet sind, die Sprachregel in ihre syntaktischen Bestandteile zu zerlegen.

Die folgende Abbildung stellt den Folienausschnitt zur Erarbeitung der Negation am OHP dar, wobei die Nummerierung die chronologische Reihenfolge angibt, in der die Inhalte in die Lücken eingesetzt wurden:

Abbildung 37: Folienausschnitt: Einführung *going to future*, Formerarbeitung ‚Negation‘ (A)

(17) _____ (18) _____
 - (10) (14) _____ (11) _____ + _____ (12) + _____ (13) _____
 (16) _____ (15) _____

Neben dem gleichen strukturellen Aufbau der Folie wie bei der Erarbeitung zum Aussagesatz, fällt am Interaktionsverlauf auf, dass dieser dem der in *episode* 1 bis 3 dargestellten Vorgehensweise ähnlich ist: Nach der Initiierung durch die oben dargestellte Frage der Lehrperson kommt es zu Ein-Wort Sätzen der Schüler, die die einzelnen syntaktischen Bestandteile der formalen Bildung des *going to futures* benennen.

In den *turns* 26 (*isn't*), 28 (*going to*) und 32 (*infinitive*) benennen drei Schüler (S7, S8 und S10) jeweils ein einzelnes syntaktisches Element, wobei auffällt, dass der Schüler S7 in *turn* 26 ebenfalls mit der dritten Person Singular von *to be* (*isn't*) beginnt, wie bereits der Schüler S1 in *turn* 4 (Fläche 6) bei der Erarbeitung der formalen Sprachregel zum Aussagesatz.

Die Auswahl der dritten Person Singular ist im Hinblick auf *scaffolding* Effekte, d.h. unterstützende bzw. helfende und wiederkehrende Handlungsmuster im Unterricht, interessant (vgl. Donato: 1994; Lantolf/Appel: 1994; Lantolf: 2000; Walsh: 2006). Die Folie gibt bereits bestimmte Strukturen vor, die dem Schüler schon bei der Erarbeitung der ersten Sprachregel durch visuelle Impulse angezeigt haben, die formale Regel in drei syntaktische Elemente einzuteilen (vgl. auch Abb. 35: _____ + _____ + _____): Diese Anordnung der Lücken und Pluszeichen spiegelt sich genauso bei der Erarbeitung der formalen Sprachregel zu Negation wider (vgl. Abb. 37). Über der Lücke (2) *is* steht bei der Sprachregel zum Aussagesatz (7) *am*, unter *is* in Lücke (8) *are*. Parallel hierzu wird durch die Strukturierung der Folie und die bereits sichtbaren Inhalte zur ersten Sprachregel deutlich, dass in die Lücke (11) aller Wahrscheinlichkeit nach ebenfalls die dritte Person Singular stehen muss. Diese Reihenfolge kann der Schüler aus der bereits erarbeiteten Sprachregel

aus den *episodes* 1 bis 3 ableiten. Außerdem folgen hinter der Lücke (11) die Lücken (12) und (13) mit dazwischen liegenden Pluszeichen, die visuell klar zum Ausdruck geben, dass in dieser Zeile die von der Lehrperson erfragte Sprachregel notiert werden soll. Aller Wahrscheinlichkeit nach haben diese Vorkenntnisse bzw. wiederkehrende strukturellen Vorgaben dazu geführt, dass sich der Schüler S7 für die dritte Person Singular entschieden hat.

Auffällig ist auch, dass S7 nicht die ganze Sprachregel, d.h. alle drei Teile benennt (z.B. *isn't plus going to plus infinitive*), sondern seine Äußerung nach einem Wort beendet. Dieses Interaktionsmuster scheint den Schülern bekannt zu sein, da die Schüler S8, S9 und S10 genau nach demselben Muster verfahren, obwohl es eigentlich für die Schüler kein Problem darstellen dürfte, die ganze Sprachregel in einer Äußerung zu benennen, da diese bereits am OHP sichtbar ist (vgl. Abb. 35: Sprachregel zum Aussagesatz: Lücken (3) und (4)). Wie bereits in *episode 1* verwendet die Lehrperson die Farben rot (finite Form von *to be*), grün (*going to*) und blau (*infinitive*), um die drei syntaktischen Teile der formalen Sprachregel visuell voneinander abzugrenzen.

2.2 Episode 5, Negation, Konjugation von *to be*, Fläche (25)-(29)

Wie bereits in *episode 3* möchte die Lehrperson die finite Verbform von *to be* unter Verwendung der dazugehörigen Personalpronomen konjugiert haben. Diese Unterrichtssequenz ist ebenfalls in Bezug auf das Stattfinden von *scaffolding* im Unterricht interessant, welches sich bereits in der Initiierung dieser *episode* zeigt.

Anders als bei den vier vorherigen *episodes* wird diese Sequenz nicht durch eine ungerichtete Lehrerfrage initiiert, sondern durch die Aussage der Lehrkraft in *turn 33* (mhmm' das wär' bei he she oder it). Durch diese Aussage kommentiert sie einerseits ihre schriftliche Dokumentation am OHP, da sie die Lücke (14) ausfüllt, um die Sprachregel für die dritte Person Singular zu vervollständigen (*he, she, it* (14) *isn't* (11) + *going to* (12) + *infinitive* (13)), andererseits macht sie durch die Verwendung des Konjunktivs II (das wär) in dieser Aussage indirekt den Schülern deutlich, dass sie noch eine folgende Erwartungshaltung hat. Ohne eine weitere Frage zu stellen, ruft sie den Schüler S1 auf, der mit der Antwort (aren't) in *turn 34* ihre Erwartungshaltung erfüllt, was sie im Anschluss in *turn 35* durch ein zustimmendes (mhmm') positiv evaluiert und mit der roten Farbe für die finite Verbform von *to be* in Lücke (15) schriftlich festhält. Dieses Interaktionsmuster scheint die Vermutung dahingehend zu bestätigen, dass die Schüler aufgrund von bekannten Handlungsmustern im Unterricht mit bestimmten '*lesson plans*' (Appel: 2009) vertraut sind und schon im Vorfeld wissen, was von ihnen verlangt wird.

In dieser *episode* geht die Lehrperson in den Flächen (26) bis (28) in ähnlicher Weise wie in *episode* 3 vor: Durch das Elizitieren - z.B. in *turn* 37 (and?) - der verschiedenen Personalpronomen (*you, we, they*) und der finiten Verbformen von *to be* erhält sie durch die Anwendung des klassischen IRF Schemas nach jeder ihrer Fragen eine Schülerantwort, die aus einem Wort besteht, das wiederum positiv evaluiert und schriftlich fixiert wird. Aus dem dargestellten Interaktionsverlauf ergibt sich für die Erarbeitung der Negation im *going to future* folgende schriftliche Dokumentation am OHP:

Abbildung 38: Folie (ausgefüllt): Einführung *going to future*, Formerarbeitung ‚Negation‘ (A)

| | | | | |
|--------|------------------|---------------|---------------|--|
| | I (17) | | _am not (18)_ | |
| - (10) | he she it (14) | _isn't(11)___ | + | _going to (12) + ___Infinitive (13)___ |
| | we you they (16) | _aren't (15)_ | | |

Im Anschluss an die Erarbeitung der Regel für Aussagesätze und der Negation folgt in *episodes* 6 und 7 die Erarbeitung der formalen Sprachregel für Interrogativsätze, die aufgrund einer zeitlichen Länge von fast zwei Minuten im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt werden kann. Mit dieser Erarbeitung endet der *event* I, mit der die Lehrperson als übergeordnetes Ziel die Bildung des *going to futures* verfolgt. Nun wird innerhalb der Dekontextualisierungsphase ein zweites Ziel der Lehrperson verfolgt (*event* II), nämlich die Frage nach der funktionalen Verwendung des *going to futures* (*turn* 53, Flächen (43)-(44)), welches dem Kapitel 5.4.6.2 entnommen werden kann.

5.4.4.2 Zusammenfassung: Einteilung von Unterrichtssequenzen

Durch die Analyse des vorherigen Transkriptausschnitts wurde die Vermittlung von Sprachregeln als ein unterrichtliches Gesamtkonzept dargestellt. Dabei hat sich gezeigt, dass dieser Vermittlungsprozess ein komplexes Gefüge aus verbalen und nonverbalen Handlungen darstellt, an dem mehrere Interaktanten - die Lehrperson und Schüler - beteiligt sind. Bevor das Erklären von Sprachregeln in den folgenden Kapiteln einer tiefergehenden Analyse unterzogen wird, ist es für das Verstehen dieser Abläufe wichtig, vorkommende Handlungsmuster zu erkennen und zu bestimmen. Daher wird versucht, den Erklärprozess in sinnvolle Abschnitte zu untergliedern. Nachfolgend werden diese Ergebnisse zusammengefasst.

Die klare inhaltliche Strukturierung der Grammatikstunde hat gezeigt, dass sich die Vorgehensweise nicht rein zufällig innerhalb des stattfindenden Unterrichtsgeschehens

ergibt, sondern dass die Lehrperson diese bereits im Vorfeld geplant hat. Die Analyse des vorgestellten Transkriptausschnitts zur Einführung der formbezogenen Sprachregel des *going to futures* (vgl. Kapitel 5.4.4.1) lässt folgende Handlungsmuster nach der Einteilung von Unterrichtssequenzen nach Haim/Strauss/Ravid⁸¹ (2004) erkennen: Die Lehrperson initiiert so genannte *events*, bei denen ein bestimmtes übergeordnetes Ziel verfolgt wird. Dabei liegt die Gesprächsteuerung in der Hand der Lehrperson. Um das übergeordnete Ziel (*event*) zu erreichen, hier die Erarbeitung der formalen Sprachregel des *going to futures*, zerstückelt die Lehrkraft den Erklärgegenstand in einzelne Teilbereiche wie beispielsweise die Bildung von Aussagesätzen, Negationen oder Fragesätzen und realisiert diese Vermittlung in verschiedenen *episodes*.

Die *episodes*, d.h. die Teilbereiche des Erklärgegenstands (z.B. die formbezogene Sprachregel zum Aussagesatz oder zur Negation im *going to future*) bestehen aus einer Kombination von *behaviours* (Orly/Haim: 2004) seitens der Lehrkraft und der Schüler. So stellt die Lehrperson zum Beispiel eine Frage und ein Schüler antwortet. Betrachtet man die einzelnen *behaviours* stellt man fest, dass die Lehreräußerungen hauptsächlich aus gerichteten bzw. ungerichteten Fragestellungen (vgl. auch Henrici: 1995), direktiven *statements* (Sinclair/Coulthard: 1975) oder Konklusionen, d.h. der Zusammenfassung getätigter Schüleräußerungen, bestehen (Færch: 1986). Den Fragestellungen können direktive *statements* in Form von Arbeitsanweisungen sowohl vorausgehen als auch nachgeordnet sein. Konklusionen sind Lehreraussagen, die die erarbeiteten Sachverhalte nochmals zusammenfassen oder paraphrasieren. Diese finden sich meist am Ende einer *episode*, bevor schließlich eine neue *episode* initiiert wird. Im oben dargestellten Transkriptausschnitt wurde dies beispielsweise beim Übergang zur Erarbeitung der Sprachregel vom Aussagesatz zur Negation beobachtet (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1 und Kapitel 5.4.5.2.3, Tabelle 6).

Auch fällt die Anwendung des klassischen IRF-Schemas auf, bei dem die Lehrperson durch eine konkrete Fragestellung (*Initiation*) die Schüler zu einer Antwort bewegt (*Response*), die sie evaluiert (*Feedback*), bevor sich die nächste Frage anschließt (Sinclair/Coulthard: 1975; Mehan: 1979; Schwab: 2009a; Neumeister: in Vorb.). Die Fragestellungen dienen sowohl der lehrerseitigen Initiierung eines *events* oder einer *episode* als auch der Elizitierung von Sachverhalten innerhalb der *episodes*. Durch lehrerinitiierte Fragestellungen wird dabei den Schülern zusätzliches Wissen entlockt, bis die Lehrkraft den Sachverhalt als geklärt ansieht (vgl. hierzu *episode* 2, Konjugation von *to be*). Durch diese Vorgehensweise treibt die Lehrperson den Erklärprozess voran und erreicht somit - *episode* für *episode* - das Ende eines

⁸¹ Eine Definition der Begriffe nach Haim/Strauss/Ravid (2004) kann Kapitel 4.4.6 entnommen werden.

events. Dabei ist das Elizitieren ein gebräuchliches Interaktionsmuster, um den Erklärprozess weiter zu entwickeln. Dies fällt besonders dann auf, wenn eine Schülerantwort nicht zufrieden stellend ausfällt, d.h. der Sachverhalt aus Sicht der Lehrperson noch nicht deutlich genug dargestellt wurde (vgl. Kapitel 5.4.4.1, *episode 2*: Terminologie: *infinitive*).

Dass die *episodes* von der Lehrkraft im Vorfeld geplant werden, wird durch die schriftliche Dokumentation am OHP bestätigt, da die Folie vorstrukturierte Lücken aufzeigt (vgl. Kapitel 5.4.4.1, Abb. 33, 34), die im Unterrichtsgespräch mit den Schülern ausgefüllt werden. Aus den im vorherigen Kapitel dargestellten Unterrichtssequenzen ergibt sich somit folgende Einteilung der Unterrichtsausschnitte nach Orly/Haim (2004):

Tabelle 5: Einteilung der Unterrichtsausschnitte und Sequenzen nach Orly/Haim (2004)

| Sequenzen | Fläche | Inhalt |
|------------------------|-----------|---|
| event I.a.) | (1)-(4) | Initiierung des <i>events</i> Formerarbeitung des <i>going to futures</i> |
| event I.b.) | (4)-(43) | Regelerarbeitung des <i>going to futures</i> |
| 1. <i>episodes</i> 1-3 | (4)-(19) | Erarbeitung der syntaktischen Regel: Aussagesatz |
| <i>behaviours</i> | | |
| 2. <i>episodes</i> 4-5 | (19)-(29) | Erarbeitung der syntaktischen Regel: Negation |
| <i>behaviours</i> | | |
| 3. <i>episodes</i> 6-7 | (29)-(43) | Erarbeitung der syntaktischen Regel: Interrogative |
| <i>behaviours</i> | | |
| event II. a.) | (43)-(44) | Initiierung des <i>events</i> Funktionserarbeitung <i>going to future</i> |

Behaviours sind die kleinsten sinntragenden Einheiten, die durch konkrete Lehrerfragen oder Schülerantworten im Unterricht realisiert werden und sich zu *episodes* zusammensetzen. Da es sich hierbei um die Interaktion einer Unterrichtsstunde handelt, werden die einzelnen *behaviours* aller Wahrscheinlichkeit nach nicht geplant, sondern ergeben sich innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation.

Eine Planung der einzelnen Interaktionsschritte scheint aus zweierlei Hinsicht unwahrscheinlich: Zum einen könnte die Lehrperson zwar ein erwartetes Schülerverhalten aufgrund einer vorüberlegten Frage prognostizieren, jedoch muss sie aus interaktionaler Sicht *ad-hoc* im Unterricht reagieren, z.B. wenn es zu Schülerfehlern (z.B. Fläche (15), *turn* 16) oder zu Schüleraussagen kommt, die im Hinblick auf die erarbeiteten Inhalte nicht erwünscht sind. Zum anderen ist es aus zeitökonomischer Sicht kaum möglich, jede Unterrichtsstunde im Hinblick auf die einzelnen *behaviours* zu planen. Trotzdem scheint sich die Lehrperson im Laufe der Zeit bestimmte Interaktionsstrategien angeeignet zu haben, die sie unbewusst zur Steuerung des Interaktionsprozesses einsetzt, so dass die geplante Struktur der Unterrichtsstunde eingehalten werden kann. Eine detaillierte Analyse dieser

Interaktionsmuster- und -strategien erfolgt im folgenden Kapitel am Beispiel zur Einführung des *past progressives*.

Die Handlung, zu der die Lehrperson die Schüler am Ende der Grammatikstunde befähigen will, ist vergleichbar mit der Bedienung einer Maschine (vgl. Ehlich Rehbein: 1984b): Der Schüler muss bei der Zusammensetzung einer formbezogenen Sprachregel eine bestimmte Reihenfolge einhalten, um diese korrekt verwenden zu können. Erklären ist daher im Sinne einer beschreibenden Tätigkeit zu verstehen und orientiert sich an perzipierbaren Elementen eines Sachverhalts und hält an äußeren Bedingungen fest, die an der wahrnehmbaren Oberfläche für den Hörer erkennbar sind (Ehlich/Rehbein: 1984b; Becker-Mrotzek: 1997).

Im Rahmen der Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht stellt sich die Frage, wie das *lesson script* (Appel: 2007) solcher Erklärprozesse gestaltet ist. Dies wird im folgenden Kapitel dargestellt. Dabei werden sprachliche Handlungsmuster anhand von Transkripten weiter differenziert und detailliert beschrieben.

5.4.5 Formbezogene Erklärungen im Grammatikunterricht

Auf Grundlage der Durchsicht der einschlägigen Literatur (vgl. Kapitel 3) und der Auswertung des Datenkorpus' werden im Weiteren erklärbedürftige Inhalte (vgl. Kapitel 5.4.2) des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts analysiert.

Zu Beginn werden Unterrichtssequenzen vorgestellt, die die Erklärung formaler Sprachregeln zum Inhalt haben und als ‚Formerklärungen im Erklärprozess‘ bezeichnet werden. In dessen Zusammenhang wird erörtert, wie Formerklärungen initiiert werden bevor es zur Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel kommt. Dabei werden anhand von Unterrichtssequenzen inhaltsanalytische und gesprächsanalytische Merkmale für die Vorgehensweise bei der Regelerarbeitung aufgezeigt.

5.4.5.1 Die Initiierung von Formerklärungen im Erklärprozess

Die Initiierungen von Formerklärungen beziehen sich auf formale Gesichtspunkte einer Sprachregel. Im Datenkorpus geht es dabei um die Bildung der Tempora *going to future*, *past*

progressive und *past perfect*. Dabei stellt sich die Frage nach der Bildung der jeweiligen Tempora (Wie bildet man...), die die formalen Aspekte einer Sprachregel aufgreift.

Im folgenden Beispiel fokussiert die Lehrperson (C) die Schüler explizit auf die formale Regelerarbeitung, wobei sie dies mit Arbeitsanweisungen verbindet, die den Schülern Auskunft darüber geben, wie das weitere Unterrichtsprozedere ablaufen soll.

Trskript 32: Einführung *going to future*, Initiierung DeP, Form ((C) 12/06) (13.11)

- 1 L now(-)we have to take a closer →look (3.0) at the
 ((deckt Tabelle (Abb. 25)⁸² auf Folie auf))
 2 forms (4.0) first we →fill in (---) we fill in the
 3 grid together and then →you copy it(-)so(-) WAS
 4 kommt in diese Spalte rein? (...)
 ((zeigt auf der Tabelle auf das leere Kästchen, in das die infinite Verbform
am eingesetzt werden soll))

Diese lehrerseitige Initiierung ist dem *focusing* (Sinclair/Coulthard: 1975) zuzuordnen, da den Schülern Informationen darüber gegeben werden, was als nächstes passieren soll (siehe Pfeil (→)). Typische Merkmale wie *marker* (now) und *silent stress* ((-)) zeigen die Eröffnung an. Danach wird den Schülern durch die direktive Aussage (we have to take a closer look) der Lehrkraft eine explizite Aufforderung gegeben. Alle teilnehmenden Lehrkräfte haben versucht, durch ihre Aussagen die Aufmerksamkeit der Schüler auf die explizite Regelerarbeitung zu lenken, wobei sie den Schülern Informationen zu dem folgenden Themengebiet geben, was bei Sinclair/Coulthard (1975) als *metastatement* beschrieben wird. Die Lehrperson (C) gibt ein solches *metastatement* im Hinblick auf die nun folgende formale Regelerarbeitung ab (→at the forms). Dieser Information folgen zwei konkrete Arbeitsanweisungen (→we fill in the grid together and then →you copy it), die den Schülern den Fortgang der Unterrichtssequenz zur formalen Erarbeitung der Sprachregel aufzeigen.

Die beobachteten Initiierungen implizieren auch die Rolle der Schüler, der Lehrperson und die Sozialform, in der dieser Inhalt erarbeitet werden soll: Durch die Verwendung des Personalpronomens (we) und des Adverbs (together) macht die Lehrperson (C) explizit deutlich, dass sie sich selbst in die Erarbeitung einbezieht. Dadurch signalisiert sie den Schülern, dass diese Tätigkeit (we fill in the grid) - das Ausfüllen der Tabelle - anhand eines gemeinsamen Unterrichtsgespräches passieren wird. Die anschließende

⁸² Die Tabelle kann Kapitel 5.4.1, Abb. 27, bzw. Anlage 9.9.1 entnommen werden.

Tätigkeit (and then) - das Abschreiben dieser Inhalte in das Heft (you copy it) - geschieht in Alleinarbeit. Auffallend ist auch, dass die Lehrperson Wert darauf legt, dass die zwei Handlungen nicht parallel ablaufen, sondern hintereinander. Diese Vorgehensweise kann auch in anderen Einführungsstunden bzw. bei anderen Lehrpersonen beobachtet werden und deutet darauf hin, dass die Aufmerksamkeit der Schüler nicht durch das zeitgleiche Abschreiben der Inhalte geschmälert werden soll.

Die Lehrperson verwendet zu Beginn der Sequenz in den Zeilen 1-3 ausschließlich die Zielsprache als Unterrichtsmedium, wechselt aber in Zeile 3 in die Muttersprache (was kommt in diese Spalte rein?). Zuvor zeigt sie durch den *marker* (so) und eine kurze Pause (*silent stress*) an, dass der informierende Abschnitt beendet ist und nun die konkrete Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel beginnt. Diese Erarbeitung wird in der Dekontextualisierungsphase häufig durch die Verwendung der Muttersprache eröffnet, wie auch das folgende Beispiel der Lehrperson (A) illustriert.⁸³

Trskrpt 33: Einführung *going to future*, Aussagesatz, Initiierung DeP, Form ((A) 12/06) (19.48)

- 1 L ok das m=r uns nochmal über die regel unterhalten
- 2 von diesem going to future (--)im positiven
- 3 aussagesatz was muss m=r da zusammenbasteln?
(zeichnet "+" auf die Folie aus Kapitel 5.4.4.1, Abb. 34, 35 Lücke (1))

Obwohl der Einsatz der Muttersprache in dieser Phase häufig beobachtet wird, kann keine allgemeingültige Aussage darüber getroffen werden, wann sich die Lehrperson zu einem *code-switching* entscheidet, wie das folgende Beispiel aufzeigt.

Die Lehrperson (A), die im vorherigen Transkriptausschnitt bei der Regelerarbeitung zum Aussagesatz im *going to future* die Muttersprache als Unterrichtsmedium gewählt hat, verbleibt bei der Regelerarbeitung zum *past progressive* in der Zielsprache Englisch.

Trskrpt 34: Einführung *past progressive*, Aussagesatz, Initiierung DeP, Form ((A) 03/07) (11.00)

- 1 L now let's see how we built this tense form what do
- 2 we need to say something in the past progressive?
- 3 (3.0) david
(zeichnet "+" auf die Folie aus Kapitel 5.4.4.1, Abb. 34, 35 Lücke (1))

⁸³ Die ausführliche Analyse dieses Transkriptausschnitts kann Kapitel 5.4.4 entnommen werden.

Eine Erklärung hierfür können sozio-kulturelle Ansätze (Donato: 1994; Lantolf: 2000; Walsh: 2006) aus dem Bereich der *scaffolding*-Forschung geben.

Bei der Lehrperson (A) sind der einheitliche Medieneinsatz (OHP) und die wiederkehrenden flankierenden Maßnahmen auffallend (vgl. Kiel: 1999). In den drei videographierten Einführungsstunden wird zur Erarbeitung der formalen Sprachregel eine vorstrukturierte Folie verwendet (vgl. Anlage 9), deren Aufbau sich immer in drei Teile gliedert, in denen die positive, negative und interrogative Sprachregel festgehalten wird (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4). Diese Teilbereiche werden durch symbolische Repräsentationen aus der Mathematik (z.B. + für den Aussagesatz, - für die Negation) gekennzeichnet. In den Transkriptausschnitten 33 und 34 bedient sich die Lehrkraft derselben Vorgehensweise: Sie schreibt auf die vorstrukturierte Folie das mathematische Symbol (+) an die Stelle, an der die Sprachregel zur Bildung des Aussagesatzes eingetragen werden soll. Damit markiert sie - zusätzlich zu ihrer verbalen Handlung - visuell den Inhalt der von ihr erwarteten Erklärung.

Dieses wiederkehrende Handlungsmuster kann als ein *scaffolding* Effekt (Donato: 1994; Lantolf: 2000) dazu beitragen, dass die Lehrperson in der Zielsprache verbleiben kann, da den Schülern das Prozedere und die symbolischen Repräsentationen bekannt sind und sie bereits mit Erblicken der Folie wissen, was zu tun ist.

Die Betrachtung der Unterrichtsausschnitte zur Eröffnung der Formerklärung zeigt, dass sich die ablaufenden Interaktionsprozesse als Initiierungen eines *events* klassifizieren lassen (Orly/Haim: 2004). Diese Initiierung der formbezogenen Unterrichtssequenzen können mit der *grammar sequence* der *problem formulation* (Færch: 1986) verglichen werden. Dabei lenkt die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine konkrete Sprachregel, die von den Schülern erarbeitet werden soll (vgl. auch Sheen: 2002; Ellis: 2006).

Zur Erarbeitung der Sprachregel werden zusätzlich flankierende Maßnahmen (Kiel: 1999) wie Beispielsätze oder die Verwendung von Farben eingesetzt. Diese Gesichtspunkte werden im folgenden Kapitel beschrieben.

5.4.5.2 Die formbezogene Sprachregel am Beispiel der Einführung des *past progressives*

Der Interaktionsprozess, der zur Formulierung der Bildung einer Sprachregel führt, stellt den *event* zum formbezogenen Erklärprozess dar. Dieser verbale und nonverbale

Unterrichtsdiskurs besteht aus mehreren Sequenzen, die als *episodes*⁸⁴ bezeichnet werden. In den verschiedenen *episodes* wird anhand von vorgegebenen Beispielsätzen eine gesetzmäßige Aussage abgeleitet. Daraus ergibt sich schließlich die Sprachregel, die in den beobachteten Unterrichtsstunden schriftlich - entweder parallel während der mündlichen Erarbeitung oder im Anschluss daran - dokumentiert wird.

Nachfolgend wird anhand einer Einführungsstunde zum *past progressive* aufgezeigt, wie dieser Erklärprozess angeleitet wird, um mit den Schülern die formale Regel zu erarbeiten.

5.4.5.2.1 Einordnung des Unterrichtsgeschehens in einen Gesamtzusammenhang

Zu Beginn schafft die Lehrperson in der Kontextualisierungsphase einen situativen Rahmen, der als Handlung einen in der Vergangenheit stattgefundenen Banküberfall darstellt. Dabei stellt sie der Klasse sechs verdächtige Personen vor, die anhand der Fragestellung *What were you doing yesterday at 9.00 o'clock?* Auskunft über ihre getätigten Handlungen zum Zeitpunkt des Banküberfalls geben.

Diese Handlungen dienen der Vorstellung der Sprachregel zum *past progressive*. Dabei ähneln der Handlungsablauf und das Interaktionsmuster der Vorgehensweise der in Kapitel 5.3.2.3 und 5.4.4.1 vorgestellten Transkriptausschnitte zur Einführung des *going to futures*: Die Lehrperson hängt sechs Bilder an die Tafel, auf denen Personen zu sehen sind, die bestimmte Handlungen ausüben. Anhand von sechs zugehörigen Beispielsätzen (z.B. *Joe was changing the wheel of his car*, *Peter was watching TV*, *Tom and his friend were cleaning their van*,...), demonstriert sie die Regel zum *past progressive*, wobei sie die sechs Sätze schriftlich neben den Bildern fixiert. Die visuelle Aufteilung des Tafelbilds sieht zu diesem Zeitpunkt wie die in Kapitel 5.4.4.1 dargestellte Abbildung 30 zur Einführung des *going to futures* aus: Um die Schüler auf die formbezogene Sprachregel zu fokussieren, unterstreicht sie die syntaktischen Merkmale der Sprachregel, hier die finiten Hilfsverben *was* und *were* sowie das *present participle*.

Nachdem die Schüler die Beispielsätze mehrmals von der Tafel abgelesen und mündlich wiederholt haben, wischt die Lehrperson in drei Durchgängen die einzelnen Satzteile (zuerst das Akkusativobjekt, dann das *present participle* und schließlich die finiten Hilfsverben *was/were*) von der Tafel, wobei die Schüler unter Zuhilfenahme der Bilder die sechs Sätze nach jedem Entfernen der jeweiligen Satzteile reproduzieren (vgl. Kapitel 5.4.4.1, Abb. 31).

⁸⁴ Am Beispiel des *going to futures* wurde in Kapitel 5.4.4 aufgezeigt, wie *episodes* definiert werden.

Nun wechselt die Lehrperson das Medium und schaltet den OHP an. Die Lehrperson verwendet eine Folie, die sich in zwei Teilbereiche strukturieren lässt: Der erste Teil (A.) stellt die Erarbeitung von Beispielsätzen dar (Abb. 39), anhand derer in einem zweiten Teil (B.) anschließend die Sprachregel erarbeitet werden soll (Abb. 40). Die Erarbeitung der Beispielsätze und der Sprachregel wird in den nachfolgenden zwei Kapiteln dargestellt.

5.4.5.2.2 Exemplifizierung: Die Erarbeitung von Beispielsätzen

Bevor die eigentliche Sprachregel anhand einer Gesetzmäßigkeit bzw. einer konkreten grammatischen Regel benannt werden soll, sammelt die Lehrperson Beispielsätze am OHP. Der Folienausschnitt zur Einführung des *past progressives* (Teil A.) sieht dabei wie folgt aus:

Abbildung 39: Ausschnitt Teil (A.) OHP Folie, Einführung *past progressive*, Form, ((A) 03/07)

| | |
|---|--|
| <u>past progressive § 8</u> | |
| What were you doing at two o'clock yesterday ? | |
| Joe _____ | the wheel of his car. (Satz 1) ⁸⁵ |
| Peter _____ | TV. (Satz 2) |
| Tom and his friend _____ | their van. (Satz 3) |

Der erste Teil der Folie (Abb. 39) besteht aus einer informierenden Überschrift (**past progressive § 8**), die das zu erklärende Phänomen benennt. Darauf folgen ein in der Zielsprache formulierter Fragesatz (What were you doing at two o'clock **yesterday**?) und drei Beispielsätze (Satz 1-3), die in der Kontextualisierungsphase erarbeitet wurden, um die Sprachregel anhand eines fiktiven Banküberfalls zu illustrieren (vgl. Kapitel 5.4.5.2.1). Die Beispielsätze sind nun lückenhaft aufgeführt: Bei den drei Beispielsätzen wurde das Tempus unter morphologischen Aspekten ausgelassen, wobei in Satz 1 und 2 die formale Bildung von Aussagesätzen im Singular (*was*) und in Satz 3 im Plural (*were*) eingefordert werden.

Die Beispielsätze dienen der Exemplifizierung (vgl. Barbieri/Colavita/Scheuer: 1990; Kiel: 1999; Vogt: 2006, 2009) der Sprachregel, da diese Sätze die Aufgabe haben, eine bestimmte Gesetzmäßigkeit, d.h. eine Sprachregel anschaulich zu illustrieren. Mit Hilfe dieser

⁸⁵ Die Angaben in Klammern (Satz 1,...) wurden von der Autorin zugefügt und dienen der besseren Verständlichkeit des Transkripts.

Exemplifizierung will die Lehrperson die Sprachregel zu Aussagesätzen erarbeiten, wobei morphologische Aspekte im Hinblick auf die finite Verbform von *to be* (*was, were*) Bestandteile des Erklärgegenstands sind.

Die Erarbeitung dieser Beispielsätze stellt innerhalb des *events* zur Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel eine *episode* dar, deren interaktionaler Verlauf im Folgenden aufgezeigt wird (vgl. hierzu Abb. 39).

Trskrpt 35: Einführung *past progressive*, Form, Exemplifizierung ((A) 03/07) (16.00)

- | | | | |
|---|----|---|------------------|
| 1 | L | ok try to use colours the same as I do(--) | Fl.maßn. |
| | | ((steht am OHP, Folie aus Abb. 39 ist sichtbar)) | |
| 2 | | ok? franka | |
| 3 | S1 | joe →was changing the wheel of his car | Exempl. 1 |
| | | | <i>verbal</i> |
| 4 | L | (10.0) what about peter? (15.0) kevin | |
| | | ((Schreibt zu Satz 1: "was ROT chang BLAU -ing GRÜN")) | <i>nonverbal</i> |
| 5 | S2 | peter →was watching tv | Exempl. 2 |
| | | | <i>verbal</i> |
| 6 | L | good (15.0) daniel | |
| | | ((Schreibt zu Satz 2: "Was ROT watch BLAU -ing GRÜN")) | <i>nonverbal</i> |
| 7 | S3 | tom and his friend →were cleaning the van | Exempl. 3 |
| | | | <i>verbal</i> |
| 8 | L | very good (10.0) →were cleaning (8.0) | |
| | | ((Schreibt zu Satz 3: "were ROT clean BLAU -ing GRÜN")) | <i>nonverbal</i> |

Exempl.: Abkürzung für Exemplifizierung

Fl. Maßn.: Flankierende Maßnahme

Die Lehrperson initiiert diesen Unterrichtsausschnitt durch eine direkte Arbeitsanweisung (*directive statement*) in Zeile 1 (try to use colours the same as I do). Auffallend sind dabei zwei Aspekte: Zum einen wird diese Sequenz nicht durch eine schülergerichtete Frage initiiert, wie dies in den Transkriptausschnitten der vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde. Zum anderen fällt auf, dass der Schüler S1 in Zeile 3 auf eine Arbeitsanweisung mit unterrichtsorganisatorischem Inhalt - nämlich die Verwendung von Farben - mit einer aufgabenbezogenen Äußerung reagiert (joe was changing the wheel of his car), obwohl keine Frage von der Lehrperson gestellt wurde. Somit entspricht das Interaktionsmuster an dieser Stelle nicht dem klassischen IRF-Schema, sondern der Schüler S1 agiert aktiv und gibt nicht eine Antwort auf eine zuvor gestellte Frage: Er tätigt eine selbständige Äußerung, die die Lehrperson in Zeile 4 nonverbal als richtig evaluiert (Schreibt zu Satz 1: "was ROT chang BLAU -ing GRÜN"), da sie die Schüleräußerung aus Zeile 3 an der Folie schriftlich dokumentiert. Dabei setzt sie durch die Verwendung von drei verschiedenen Farben die in Zeile 1 geforderte Arbeitsanweisung selbst um. Dadurch

demonstriert sie, wie die Schüler bei einer späteren Übernahme der Inhalte in das Grammatikheft die Farben einsetzen müssen.

Die oben beschriebene verbale Äußerung des Schülers S1 aus Zeile 3 (joe was changing the wheel of his car) und die nonverbale schriftliche Dokumentation der Lehrperson (Schreibt zu Satz 1: "was ROT chang BLAU -ing GRÜN") in Zeile 4 stellt eine erste Exemplifizierung dar (*Exempl. 1*), die durch einen Beispielsatz realisiert wird. Dieser Beispielsatz illustriert die Bildung eines Aussagesatzes (was changing), wobei die gewählte dritte Person Singular (-was) die morphologische Besonderheit anzeigt. Zusätzlich fokussiert der Farbeinsatz als flankierende Maßnahme (Kiel: 1999) die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Bildung des *past progressives*, d.h. formbezogene Inhalte stehen zu diesem Zeitpunkt im Mittelpunkt der Grammatikvermittlung.

Die Verwendung der drei Farben setzt die Lehrperson gezielt ein, um das *past progressive* in drei syntaktische Teilbereiche zu unterteilen: Die finite Verbform (*was*) wird in roter Farbe notiert, das Vollverb erhält eine blaue Farbe und die *-ing* Endung wird mit der Farbe grün gekennzeichnet. Durch diese Vorgehensweise bietet sie den Schülern eine übersichtliche Darstellung der Inhalte an und leistet gleichzeitig eine nonverbale Hilfestellung zur folgenden Regelfindung. Auffallend dabei ist, dass sie das *past progressive* nicht nur mit zwei Farben kennzeichnet (eine für die finite Verbform und eine weitere Farbe für das *present participle*), sondern drei Farben einsetzt, da sie das *present participle* in zwei morphologische Bestandteile zerlegt – nämlich in das Vollverb als Wortstamm und in das Suffix *-ing*, welches die Funktion des *present participles* anzeigt.

Im weiteren Interaktionsverlauf fährt die Lehrperson nach dem klassischen IRF-Schema fort, indem sie in Zeile 4 (what about peter?) eine schülergerichtete Frage stellt und sich inhaltlich an dem auf der Folie abgebildeten Satz 2 (Peter _____ TV.; vgl. Abb. 39) orientiert. Der Schüler S2 gibt durch die Vervollständigung des zweiten Beispielsatzes (peter was watching tv) in Zeile 5 auf verbalem Weg einen weiteren Beispielsatz zur Bildung von Aussagesätzen im *past progressive* (was watching) in der dritten Person Singular (-was) wieder. Die Lehrperson evaluiert in Zeile 6 die Schülerantwort sowohl verbal (good) als auch nonverbal (Schreibt zu Satz 2: "Was ROT watch BLAU -ing GRÜN") als richtig und überträgt die Schülerantwort auf die Folie in die Lücke von Satz 2 (vgl. Abb. 39) (*Exempl. 2*).

Die langen Pausen zwischen zehn und fünfzehn Sekunden in den Zeilen 4 und 6 kommen durch die schriftliche Fixierung der Inhalte am OHP zustande. Die Lehrperson muss die Lücken am OHP ausfüllen und zudem noch drei Mal die Stifte wechseln, da sie

verschiedene Farben verwendet. Dahingehend können auch das Zustandekommen der schülergerichteten Frage in Zeile 4 und das Zurückkehren zum IRF-Schema erklärt werden. Betrachtet man die Frage in diesem *turn* genauer, stellt man fest, dass diese zwischen zwei sehr langen Pausen eingebettet ist ((10.0) what about peter? (15.0) kevin). Somit kann vermutet werden, dass - obwohl die Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach wissen, was zu tun ist (die Folie am OHP zu vervollständigen) - die Lehrperson die lange Pause verbal auffüllen möchte, um die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler zu erhalten.

Somit hat die Lehrperson bis dahin - verbal und nonverbal - zwei Beispielsätze mit den Schülern erarbeitet, die die Sprachregel zu Aussagesätzen im *past progressive* in der dritten Person Singular exemplifizieren

Scaffolding bzw. wiederkehrende und unterstützende Handlungsmuster führen dazu, dass Schüler über ein Vorwissen bezüglich des weiteren Unterrichtsfortgangs verfügen. Bereits die Schüleräußerung aus Zeile 3 zeigt, dass Schüler über ein *lesson script* (Appel: 2007) verfügen und wissen, was als nächstes verlangt wird. Nur so kann der Schüler S1, ohne eine zielgerichtete Frage gestellt bekommen zu haben, eine inhaltliche Äußerung tätigen, die nachfolgend von der Lehrperson als richtig evaluiert wird. Die Schüler verfügen somit über bestimmte interaktionale Handlungsmuster, die sie unbewusst zu einem bestimmten Zeitpunkt im Unterricht anwenden und die sowohl der Lehrperson als auch der Klasse bekannt sind.

Diese Vermutung bestätigt sich durch die Schüleräußerung in Zeile 7 (tom and his friend were cleaning the van), da der Schüler S3 - ohne zuvor eine lehrerinitiierte Frage gestellt bekommen zu haben - die Vorgaben zu Satz 3 vorträgt (Tom and his friend _____ their van.; vgl. Abb. 39) und die Lücke durch die Verwendung der korrekten Zeitform (were cleaning) vervollständigt. Die Lehrperson evaluiert in Zeile 8 die Schüleräußerung verbal mit den Worten (very good (10.0) were cleaning (8.0)) und überträgt die Inhalte wiederum farblich in die vorgesehene Lücke bei Satz 3 auf der Folie (Schreibt zu Satz 3: "were ROT clean BLAU -ing GRÜN"). Bei der verbalen Evaluierung fällt auf, dass sie die gewünschte Äußerung des Schülers S3 durch die Verwendung (very good) besonders hervorstellt und im Anschluss - während sie die finite Verbform *were* und das *present participle* *cleaning* auf die Folie überträgt - diese auch mitspricht (*Exempl. 3*).

Es kann vermutet werden, dass diese Art der Evaluierung mit einer weiteren Exemplifizierung in Zusammenhang steht. Da bis dahin die Sprachregel für die dritte Person Singular illustriert wurde, stellt der letzte Satz die Sprachregel für die dritte Person

Plural dar: Der Schüler S3 hat aus den vorgegebenen Personen aus Satz 3 (tom and his friend) schließen können, dass es durch die veränderte Personenzahl zu einer anderen finiten Verbform des Hilfsverbs *to be* kommen muss. Aus diesem Grund hat er sich für die syntaktisch korrekte finite Verbform (–were) entschieden, die gleichzeitig eine Veränderung im Hinblick auf die beiden ersten Beispielsätze darstellt. Das Erkennen dieser Veränderung honoriert die Lehrperson mit den Worten (very good), das gleichzeitige Mitsprechen (were cleaning) der Lehrperson fokussiert die Schüler verbal auf die syntaktischen Bestandteile. Somit ist nun ein Aussagesatz im *past progressive* am OHP dargestellt, der die Verwendung der dritten Person Plural aufzeigt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lehrperson anhand eines Einzelfalls bzw. durch den Einsatz von Elaborationen (Kiel: 1999) und Exemplifizierungen (vgl. auch Barbieri/Colavita/Scheuer: 1990; Vogt: 2006, 2009) eine Sprachregel von einem spezifischen Kontext abstrahiert und daraus ableitet (vgl. Kapitel 2.4).

Die eigentliche Handlungsintention der Lehrperson besteht darin, den Schülern die formbezogene Sprachregel zum *past progressive* zu vermitteln. Dieses übergeordnete Ziel stellt einen *event* dar, der durch die generelle Fragestellung ‚Wie wird das *past progressive* gebildet?‘ ausgedrückt wird. Dieser *event* kann in verschiedene *episodes* eingeteilt werden, innerhalb derer die Lehrperson das übergeordnete Ziel in einzelne Teilziele unterteilt. Eine *episode* stellt dabei die Erarbeitung der Beispielsätze dar, mit der die Lehrperson zwei Teilziele verfolgt: Zum einen wird durch das Sammeln von Beispielsätzen die Sprachregel illustriert und dient somit der Exemplifizierung. Zum anderen bereitet die Lehrperson dadurch den *meta talk*, nämlich die Benennung der Sprachregel im Sinne eines *focus-on-forms* Ansatzes (vgl. Long: 1991; Doughty/Williams: 1998; Sheen: 2002; Ellis: 2006, 2008) als eine vom Kontext losgelöste Unterrichtssequenz vor (vgl. auch Borg: 1998a).

Diese Vorgehensweise vom konkreten Einzelfall auf ein verallgemeinerbares Modell zu schließen wird bei Kiel (1999) als klassenbildendes abstrahierendes Verfahren bezeichnet, bei dem es darum geht, Explanansbedingungen zuerst auf einen konkreten Fall zu beziehen, bevor es zu einer Verschiebung der Erklärungsfrage kommt (Kiel: 1999, 278).

Die Erreichung dieser beiden Teilziele stellt das Ende der ersten *episode* dar und leitet nun die zweite *episode* ein, die nachfolgend dargestellt wird und sich unmittelbar an den oben vorgestellten Transkriptausschnitt anschließt.

5.4.5.2.3 Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel

Im Anschluss an die Exemplifizierung folgt die Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel zum *past progressive*, die aus den zuvor dargestellten Beispielsätzen abgeleitet wird. Dabei standen im vorherigen Kapitel kontextuelle Inhalte im Vordergrund der Kommunikation, die im Hinblick auf einer nun folgenden Regelerarbeitung metasprachliche Inhalte vorbereiten. Hierzu verwendet die Lehrperson einen zweiten Folienabschnitt am OHP (Teil B.), der folgendermaßen strukturiert ist:

Abbildung 40: Ausschnitt Teil (B.) OHP Folie, Einführung *past progressive*, Form ((A) 03/07)

| | | | |
|-----------------|-----------------|---|-----------------|
| <u>Bildung:</u> | | | |
| + | _____ (1) _____ | + | _____ (2) _____ |
| | _____ (3) _____ | + | _____ (4) _____ |
| - | _____ (5) _____ | + | _____ (6) _____ |

Der Folienausschnitt lässt sich formal in drei Teilbereiche gliedern. Die Überschrift (Bildung:) zeigt den Schülern an, dass in der folgenden Unterrichtsphase formbezogene Aspekte der Sprachregel erarbeitet werden sollen. Dabei fällt auf, dass die Überschrift zum einen durch das Unterstreichen des Wortes visuell hervorgehoben wird, zum anderen, dass die Fremdsprache als Unterrichtsmedium verlassen wird und die deutsche Sprache zur Darstellung des Wortes gewählt wird. Dadurch lässt die Lehrperson auf indirektem nonverbalen Weg die Muttersprache (L1) als Unterrichtsmedium in dieser Phase zu. Die Legitimation der Muttersprache an dieser Stelle kann damit erklärt werden, dass der Lehrperson das Verstehen der Inhalte vor der Verwendung der Fremdsprache geht (vgl. hierzu Interviewaussage, Kapitel 5.4.6.2).

Vergleicht man die dargestellte Folie (Abb. 40) mit der Folie zur Bildung des *going to futures* (Kapitel 5.4.4.1, Abb. 33) fällt auf, dass die Strukturierung fast identisch ist: Nach der Überschrift folgen ebenfalls mehrere Zeilen, bei denen das Plussymbol (+) anzeigt, dass an dieser Stelle die Regel zu Aussagesätzen erarbeitet werden soll, darunter zeigt das Minussymbol (-) an, dass auf den dahinter folgenden Zeilen die Negation ihren Platz finden wird. Die Schüler bekommen auf diesem nonverbalen Weg - bereits bevor die verbale Interaktion zur Erarbeitung der Sprachregel einsetzt - ein *lesson script* an die Hand,

welches sie mental auf die folgende Phase vorbereitet und die Reihenfolge der zu erarbeitenden Inhalte aufzeigt: Zuerst geht es um den Aussagesatz, dann um die Negation. Obwohl in der zuvor dargestellten *episode* lediglich drei Beispielsätze zu Aussagesätzen erarbeitet wurden, zeigt dieser Folienausschnitt zur Sprachregelerarbeitung, dass die Lehrperson auch die Sprachregel zur Negation erarbeiten wird, obwohl hierfür kein Beispielsatz schriftlich festgehalten wurde.

Somit haben die Schüler für die Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen drei Beispielsätze zur Verfügung, die die Bildung sowohl in der dritten Person Singular als auch im Plural illustrieren. Daraus können die Schüler die Sprachregel für Aussagesätze im *past progressive* zur dritten Person Singular und im Plural ableiten (vgl. Abb. 41).

Abbildung 41: Folienausschnitte zur Erarbeitung der Beispielsätze (Exemplifizierung) und der Sprachregel

| <i>episode</i> Erarbeitung der Beispielsätze (Exemplifizierung): Folienausschnitt Teil A. | <i>episode</i> Erarbeitung der Sprachregel: Folienausschnitt Teil B. |
|--|---|
| Joe was changing... (Satz 1) <i>führt zu</i> Peter was watching... (Satz 2) → | + ____ (1) ____ + ____ (2) ____ |
| Tom and his friend... (Satz 3) → | ____ (3) ____ + ____ (4) ____ |

Lösungen für die Lücken:

- (1) I, he, she, it was (2) verb+ing
(3) you, we, they were (4) verb+ing

An dieser Stelle fällt auf, dass die Erarbeitung der Beispielsätze nicht mit der Sprachregel vermischt wird, sondern in einer eigens dafür vorgesehenen Unterrichtsphase vermittelt wird. Die Gegenüberstellung der Inhalte in Abbildung 41 zeigt, dass die Lehrperson einer logischen Ordnung folgt. Vergleicht man die beiden Folienausschnitte aus (A.) und (B.) (Abb. 39 und Abb. 40) stellt man fest, wie kleinschrittig und akribisch die Vermittlung von Sprachregeln geplant wird: Zuerst werden im Folienausschnitt Teil A. (Exemplifizierung) zwei Beispielsätze (Satz 1 und 2) zu Aussagesätzen unter Verwendung der finiten Verbform *was* erarbeitet, aus denen zu Beginn in Teil B. die morphologische Sprachregel *I, he, she, it was + verb+ing* abgeleitet wird. Darauf folgend wird der Beispielsatz (Satz 3) herangezogen, der im Folienausschnitt Teil (A.) die Bildung des *past progressives* mit der finiten Verbform *were* illustriert, um im Teil (B.) die Sprachregel hierfür zu erarbeiten (*you, we, they were + verb+ing*).

Nachdem die nonverbale Gliederung der Inhalte dargestellt wurde, ist von Interesse, wie der dazugehörige verbale Interaktionsprozess abläuft, bei dem die Sprachregel zum *past progressive* erarbeitet wird (vgl. hierzu den Folienausschnitt aus Abb. 40):

Trskrpt 36: Einführung *past progressive*, Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel, ((A) 03/07) (16.01)

- | | | | |
|----|----|---|---|
| 1 | L | ok you probably realize that this is a new tense form it's the past progressive | |
| 2 | | (-)now let's see how we built this tense | Initiierung |
| | | ((zeigt am OHP mit dem Stift auf das Wort „Bildung“)) | |
| 3 | | form | |
| 4 | | (--)what do we need to say something in | |
| 5 | | the past progressive? (3.0) david | |
| 6 | S1 | was und were | |
| 7 | L | yes (2.0) was and were david when do we | |
| 8 | | write was? | Erarb. der Sprachregel: was |
| 9 | S1 | when it he she | |
| 10 | L | he she it yes AND? | |
| 11 | S1 | with names | |
| 12 | L | with names yes AND? (3.0) one more | |
| 13 | S2 | i | |
| 14 | L | i was(-)he she it was he she it was (3.0) | Konklusion verbal |
| | | ((Schreibt in die Lücke 1 :“I, he, she, it BLAU was ROT“)) | nonverbal |
| 15 | | AND WHAT else do we need(--)we need WAS | |
| 16 | | AND? (8.0) stefan | Erarb. der Sprachregel: present participle |
| 17 | S3 | ing | |
| 18 | L | ing what is in front of the ing? | |
| 19 | S3 | a verb | Konklusion verbal |
| 20 | L | fantastic (5.0) we ve got a verb and we | nonverbal |
| 21 | | just put ing on the verb (5.0) what do we | |
| | | ((Schreibt in die Lücke 2 “verb BLAU + ing GRÜN“)) | |
| 22 | | need with WERE? what are the pronouns for | |
| | | were? (4.0) anna lena | |
| 23 | S4 | you we they | |
| 24 | L | that's right (8.0) were? what else? | Erarb. der Sprachregel: were |
| | | ((Schreibt in Lücke 3: “You, we, they BLAU were ROT“)) | |
| 25 | S4 | verb plus ing | |
| 26 | L | that's right (5.0) good when you want to | |
| | | ((Schreibt in Lücke 4: “verb BLAU + ing GRÜN“)) | |
| 27 | | say it in the negative way you havent had | |

- 28 an example here but i am sure you know it
- 29 if it's the negative way what do we say?
- 30 S5 wasn't and weren't
- 31 L fantastic (45.0)
- ((Schreibt in die Lücke 5: wasn't weren't ROT und in
Lücke 6: verb BLAU + ing GRÜN))

Erarb. der
Sprach-
regel:
wasn't
weren't

Bevor eine detaillierte Analyse dieser *episode* dargestellt werden soll, wird der Transkriptausschnitt unter inhaltsanalytischen Aspekten in Sequenzen unterteilt, um dem Leser eine übersichtliche Darstellung zur Vorgehensweise der Lehrperson zu geben.

Tabelle 6: Übersicht der unterrichtlichen Inhalte aus Transkript 39: Einführung *past progressive*, Erarbeitung der Sprachregel

| Zeilen | Sequenzthema | (I) | (v) (nv) |
|--------|---|-----|----------|
| 1-5 | Initiierung der <i>episode</i> Erarbeitung der Sprachregel | L | v nv |
| 6-13 | Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen mit <i>was</i> : Personalpronomen | L-S | v |
| 14 | Konklusion: Personalpronomen mit <i>was</i> | L | v nv |
| 15-19 | Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen mit <i>was</i> : <i>present participle</i> | L-S | v |
| 20-21 | Konklusion: <i>present participle</i> | L | v nv |
| 21-26 | Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen mit <i>were</i> Personalpronomen | L-S | v nv |
| 26-30 | Erarbeitung der Sprachregel Negation mit <i>wasn't/weren't</i> | L-S | v nv |

(I): Interaktant L: Lehrperson
(v): verbal S: Schüler
(nv): nonverbal

Aus der Tabelle 6 geht hervor, wie die Lehrperson zum einen die grammatischen Inhalte inhaltlich vorstrukturiert und gliedert, zum anderen welchem Handlungsmuster die Interaktion im Unterrichtsprozess folgt. Während die Lehrperson den inhaltlichen Aufbau anhand einer Folie plant und vorgibt, ist die verbale Vorgehensweise weniger planbar und reflektierbar. Auf die Frage, was die Lehrperson bzw. die Schüler im Unterricht sprachlich getan bzw. gesagt haben, antwortet die Lehrperson (A) folgendes:

Interviewausschnitt 6: (A): Einführung *past progressive*, Kl. 7 (03/06)

- (A): 1 Ja, ich habe das halt erklärt oder eigentlich mit
34 2 den Schülern erarbeitet. Also was ich da genau
3 gesagt oder getan hab, das weiß ich natürlich
4 nicht mehr. Die Schüler haben die Inhalte der
5 Folie benannt und ich hab sie ausgefüllt.

Vergleicht man die Aussage der Lehrperson mit der Übersicht zur Vorgehensweise bei der Erarbeitung der Sprachregel zum *past progressive* (vgl. Tab. 6) fällt auf, dass die Lehrperson die Inhalte nicht nur (halt erklärt), sondern einem Handlungsmuster folgt. Die Beobachtung der Lehrperson, dass die Schüler (die Inhalte der Folie benannt) haben und sie (sie ausgefüllt) hat, ist nur zum Teil richtig und gibt das Handlungsgeschehen stark verkürzt wieder, wie die folgende Analyse aufzeigen soll.

Die Tabelle 6 lässt erkennen, dass die Lehrperson als Moderator der *episode* diese initiiert und das Unterrichtsgespräch steuert. Dies zeigt die Spalte (I) auf, bei der die Lehrperson als Interaktant entweder im Diskurs mit den Schülern oder sogar in monologischer Form immer vertreten ist. Jeder einzelnen Erarbeitung, welche in der Tabelle grau unterlegt sind, folgt eine Konklusion, die ausschließlich lehrerseitig ausgeführt wird und bei der die Sprachregel verbal (v) und/oder nonverbal (nv) zusammengefasst wird. Danach beginnt eine neue Erarbeitungssequenz.

Die tabellarische Darstellung zeigt weiter, dass die Lehrperson bei der Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen im *past progressive* sehr detailliert vorgeht und diese in drei Teilbereiche gliedert (vgl. hierzu auch Trskpt. 35): Zuerst (Zeilen 6-13) vermittelt sie die finite Verbform *was* mit den dazugehörigen Personalpronomen. Nach einer Konklusion in Zeile 14 fährt sie mit einer zweiten Erarbeitungssequenz (Zeilen 15-19) fort, bei der es um die Darstellung des *present participles* geht. Dieser schließt sich in den Zeilen 20-21 erneut eine Konklusion an, bei der die Lehrperson die erarbeiteten Inhalte verbal wiederholt und nonverbal am OHP festhält. Nun ist die Erarbeitung der Sprachregel für Aussagesätze im *past progressive* unter Verwendung der finiten Verbform *was* abgeschlossen. Erst dann fährt sie mit einem dritten Teilbereich (Zeilen 21-26) fort, bei dem es um die Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen in der finiten Verbform *were* und den dazugehörigen Personalpronomen geht. In den Zeilen 24 und 26 schließt sich - jeweils nach der Erarbeitung der Personalpronomen (Zeile 24) und des *present participles* (Zeile 26) - eine Konklusion durch die Lehrperson an, wobei sie dieses Mal die Inhalte lediglich nonverbal am OHP festhält und nicht verbal kommentiert. Zu diesem Zeitpunkt gestaltet sich die Folie am OHP folgendermaßen:

Abbildung 42: Ausschnitt OHP Folie (ausgefüllt), Einführung *past progressive*, Form ((A) 03/07)**Bildung:**

+ (1) *I, he, she, it* (BLAU) *was* (ROT) _ + (2) *verb* (BLAU) *+ing* (GRÜN) _
 (3) *you, we they* (BLAU) *were* (ROT) _ + (4) *verb* (BLAU) *+ing* (GRÜN) _

Die Erarbeitung der Sprachregel zur Negation erfolgt ebenfalls unter morphologischer Hinsicht (Zeilen 26-30). Auffallend ist, dass diese Erarbeitung nur aus drei *turns* bzw. dem klassischen IRF-Schema besteht, nämlich aus einer lehrerinitiierten Frage an die Schüler in den Zeilen 26-29 ((...) *if it's the negative way what do we say?*) zur Bildung der Negation und aus einer Schülerantwort (Zeile 30), die mit der Äußerung (*wasn't and weren't*) nur einen syntaktischen Teilbereich der Sprachregel aufzeigt, aber anschließend trotzdem durch die Lehrperson in Zeile 31 positiv evaluiert wird (*fantastic*). Daraufhin beginnt sie in den Zeilen 31-32 die Sprachregel zur Negation nonverbal am OHP in die Lücken (5) (Schreibt in Lücke 5: *wasn't weren't* ROT) und (6) (und in Lücke 6: *verb* BLAU + *ing* GRÜN) einzutragen (vgl. Abb. 43). Im Unterschied zu der zuvor erarbeiteten Sprachregel zu Aussagesätzen im *past progressive* verzichtet sie auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Personalpronomen und verwendet lediglich zwei Lücken um die Sprachregel zur Negation aufzuzeigen: In die erste Lücke (5) füllt sie *wasn't* und *were't* ein und in die zweite Lücke (6) das *present participle*, wobei sie wie zuvor das *present participle* durch farbliche und symbolische Markierungen (*verb* BLAU + *ing* GRÜN) in seine morphosyntaktischen Bestandteile zerlegt (vgl. Abb. 42).

Abbildung 43: Ausschnitt OHP Folie (ausgefüllt), Einführung *past progressive*, Form ((A) 03/07)

- (5) _ *wasn't weren't* (ROT) _ + (6) *verb* (BLAU) *+ing* (GRÜN) _

Bei der Erarbeitung der Negation verzichtet sie auf das Benennen des *present participles* als ‚*verb plus -ing*‘, auf das sie bei der Erarbeitung der Sprachregel zum Aussagesatz mit *was* und *were* insistiert hat (Zeilen 15-19 und 24) und gibt sich mit der unvollständigen Schülerantwort aus Zeile 30 (*wasn't and weren't*) zufrieden, obwohl mit dieser Antwort nicht ihre Frage nach der Bildung der Negation beantwortet wird. Sie komplettiert in ihrer nonverbalen Konklusion der Sprachregel diese selbständig, indem sie die Lücke (6) eigenmächtig ausfüllt ohne diese verbal zu kommentieren.

Auch hier findet sich ein Unterschied zu den zuvor getätigten Konklusionen durch die Lehrperson: Hat sie zuvor die Sprachregel zu Aussagesätzen mit *was* sowohl nonverbal

festgehalten als auch verbal zusammengefasst bzw. paraphrasiert (Zeilen 14 und 20-21), überträgt sie nach der Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen mit *were* diese nur nonverbal auf die Folie (Zeilen 24 und 26), wobei sie hier - im Gegensatz zur Erarbeitung der Negation - noch auf die verbale Benennung des *present participles* als Teil der Sprachregel Wert legt (*were? what else?*).

Eine mögliche Erklärung für die beschriebene Vorgehensweise können institutionelle Vorgaben sein. Durch die zeitliche Begrenzung wird die Lehrperson dazu angehalten innerhalb von 45 Minuten eine bestimmte Unterrichtseinheit zu vermitteln. Dies kann dazu führen, dass Inhalte verkürzt dargestellt oder von der Lehrperson selbst vorgetragen werden.

Betrachtet man diese Vorgehensweise unter inhalts- und gesprächsanalytischen Aspekten, kann man zu der Vermutung gelangen, dass das Erfahrungswissen der Lehrperson in Bezug auf fachdidaktische Grundsätze (*pedagogical content knowledge*) hier ebenfalls eine Rolle spielt (vgl. Shulman: 1987; Bromme: 1992; Woods: 1996; Appel: 2000). Die Lehrperson hat die Schüler bei der Erarbeitung der Sprachregel zu Aussagesätzen zweimal dazu angehalten, die Sprachregel zu benennen: In den Zeilen 7 bis 13 wird die finite Verbform *was*, in den Zeilen 21 bis 23 *were* unter Beachtung der dazugehörigen Personalpronomen durchkonjugiert. Nach einer anschließenden lehrerseitigen Konklusion zur Erarbeitung der finiten Verbformen in der Zeile 14 (*i was(-)he she it was he she it was*) sollen die Schüler für die Sprachregel mit *was* in den Zeilen 15 bis 19, für die mit *were* in den Zeilen 24 bis 25 den zweiten Teil der Sprachregel - das *present participle* unter Verwendung der Bezeichnung *„verb plus -ing“* - benennen.

Während es bei der Bildung der finiten Verbform von *to be* - abhängig vom jeweiligen Personalpronomen - zu Veränderungen kommt, ist der zweite syntaktische Teilbereich der Sprachregel, das *present progressive*, statischer Natur: Die Schüler verwenden das Suffix *-ing* und fügen es an ein entsprechendes Verb an (*verb plus -ing*), während bei der Bildung der finiten Verbform von *to be* ein erhöhtes Aufmerksamkeitspotential verlangt wird. Bei der Produktion eines Satzes muss der Schüler aufgrund eines bestimmten Personalpronomens erkennen, welche finite Verbform - *was* oder *were* - für die syntaktisch korrekte Bildung gewählt werden muss. Hierzu muss er im Vorfeld wissen und verstanden haben, dass das Hilfsverb *to be* einer unregelmäßigen Konjugation folgt und bestimmte Personalpronomen entweder *was* oder *were* nach sich ziehen. Über dieses *pedagogical content knowledge* verfügt aller Wahrscheinlichkeit nach auch eine erfahrene Lehrkraft, die den Lernstand und das Vorwissen der Schüler (*pedagogical knowledge*) bei ihrer Planung in Betracht zieht.

Vergleicht man das Handlungsmuster und das verwendete Unterrichtsmaterial der Lehrperson (A) (vgl. Anlage 9.9.1, 9.9.2) aus den zwei Einführungsstunden zum *past progressive* und *going to future* (vgl. Kapitel 5.4.4.1), fällt auf, dass die formbezogene Regelerarbeitung in der Dekontextualisierungsphase einem gleichbleibenden Muster folgt: Der Medieneinsatz erfolgt immer anhand des OHP, als flankierende Maßnahme werden verschiedene Farben zur Verdeutlichung der syntaktischen Strukturen eingesetzt und der strukturelle Aufbau der verwendeten Folie lässt immer zwei Teilbereiche erkennen: Die Erarbeitung der Beispielsätze (vgl. vorheriges Kapitel), anhand derer im folgenden Schritt die Sprachregeln abgeleitet werden. Der Erklärprozess ist durch die vorstrukturierten Unterrichtsmaterialien stark gelenkt und lässt wenig Raum für spontane Schülerbeiträge zu. Dabei zerlegt die Lehrperson den Erklärgegenstand in einzelne Erklärelemente. Diese wurden im Datenkorpus strukturiert und als *event*, *episode* oder *behaviour* voneinander abgegrenzt und definiert (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.2). Die *episodes*, die den Erklärprozess zu Aussagesätzen oder Negationen aufzeigen, können in chronologischer Reihenfolge stets dem entsprechenden Teilbereich des Folienausschnittes zugeordnet werden.

Dieses wiederkehrende Handlungsmuster trägt einerseits dazu bei, dass den Schülern das ‚Erklärprozedere‘ im Sinne eines *scaffolding* Prozesses bzw. *lesson scripts* (Appel: 2007) bekannt ist und sie daher ihre Konzentration auf den Erklärgegenstand richten können. Andererseits bleibt die Frage im Raum stehen, inwieweit wiederkehrende und damit ritualisierte Handlungsmuster dazu beitragen, dass es bei stetiger Anwendung dieser Muster zur Monotonie und nachlassender Konzentration im Erklärprozess kommt.

5.4.5.2.4 Erklären und Verständnissichern

Yee/Wagner (1985, 65) kommen zu dem Ergebnis, dass sich Erklären durch die Zerlegung des Sachverhaltes in einzelne Erklärelemente verbessert. Neben der Vermittlung neuer Inhalte können innerhalb dieses Erklärprozesses Sequenzen beobachtet werden, die der Verständnisüberprüfung dienen. Auch Hohenstein (2006, 92) geht davon aus, dass es innerhalb des Erklärens Phasen gibt, bei denen das Verständnissichern von bereits bekannten Inhalten (hier im Transkriptausschnitt die Konjugation des Hilfsverbs *to be*) im Vordergrund der Vermittlung steht, bevor sich ein neues Erklärelement in einer nachfolgenden Phase anschließt.

Yee/Wagner (1985) sehen ein wichtiges Kriterium für den stetigen Fortgang des Unterrichts in der Abschätzung der Lehrkraft, ob die Schüler die erarbeiteten Inhalte

verstehen. Erst wenn die Lehrperson sichergestellt hat, dass das neu vermittelte Wissen von den Schülern verstanden wurde, widmet sie sich den darauf aufbauenden Inhalten. Innerhalb des geplanten Erklärprozesses in der Dekontextualisierungsphase zeigt sich dies in Sequenzen, die als *Erklären und Verständnissichern* bezeichnet werden. Dabei zerkleinert die Lehrperson den Erklärgegenstand in kleinste sinntragende Einheiten, um diese einzelnen Elemente im ständigen Wechsel von *Erklären und Verständnissichern* zu vermitteln (vgl. auch Hohenstein: 2006).

Die Aktivierung des Vorwissens der Schüler spielt auch bei Kiel (1999, 287) eine bedeutende Rolle, da ohne die Verknüpfung von Vorwissen ein Verstehen auf allen Ebenen des Erklärprozesses nicht möglich ist.

Im vorliegenden Datenkorpus gibt es ebenfalls Unterrichtssequenzen, die innerhalb des Erklärprozesses vorrangig der Verständnissicherung dienen (vgl. auch Hohenstein: 2006), bevor die Lehrperson ein neues Erklärelement anfügt. Die beobachtete Vorgehensweise der Lehrperson (A) im vorherigen Kapitel (vgl. Trskpt. 35) bestätigt diese Vermutung.

Zum einen geht sie bei der ersten Erarbeitungsphase zu Aussagesätzen im *past progressive* sehr detailliert vor und lässt sich nicht die allgemeingültige Sprachregel *to be + present participle* nennen, sondern teilt diese in zwei Sprachregeln (*was* und *were*) auf. Dabei hält sie zur jeweiligen finiten Verbform auch das entsprechende Personalpronomen auf der Folie fest (vgl. Abb. 42), obwohl die Konjugation des Hilfsverbs *to be* seit der 5. Klasse bekannt ist und nur mittelbar zur eigentlichen Bildung des *past progressives* beiträgt. Trotzdem scheint ihr dieser Inhalt so wichtig, dass sie relativ viel Zeit dafür in Kauf nimmt um diesen gesondert darzustellen. Auch die Art der Evaluation in Zeile 31 (*fantastic*) der unvollständigen Schülerantwort (*wasn't and weren't*) aus Zeile 30 zeigt, dass die Lehrperson stark auf die finiten Verbformen von *to be* fixiert ist, die den dynamischen und damit fehleranfälligen Teil dieser Sprachregel darstellt.

Eine Fehlerquelle der Bildung des *present participles* liegt vor allem im orthographischen Bereich, da es bei einigen Vollverben durch das Anhängen des Suffixes *-ing* zu Veränderungen bezüglich der Schreibweise kommt (z.B. *put-putting; write-writing*).

Nachfolgend zeigt ein weiterer Transkriptausschnitt auf wie eine Unterrichtssequenz, die vorrangig das Ziel der Verständnissicherung verfolgt, aussehen kann. Dies geschieht anhand der Darstellung orthographischer bzw. morphosyntaktischer Aspekte bei der Vermittlung des *past progressives*.

Der Transkriptausschnitt stammt aus der Dekontextualisierungsphase der Lehrperson (C). Nachdem sie mit den Schülern die formbezogene Regel zum *past progressive* erarbeitet und diese am OHP schriftlich fixiert hat (*was/were + verb+ing-form*), möchte sie von den Schülern die orthographische Besonderheit bei der Bildung der *present participles* von *make* und *get* erklärt haben.

Trskript 37: Einführung *past progressive*, Form, Verständnissichern ((C) 03/07) (15.09)

- 1 L dann haben wir hier keinen INfinitiv sondern (-)
 2 wie heißt hier diese form? lara?
 3 S1 ing-form
 4 L genau (5.0)
 ((schreibt in die Tabelle hinter das Wort „verb“ „+ ing-form“))
 5 bei repairing working cooking ist bei der
 6 ing form dass nicht so schwierig →WAS passiert
 7 zum beispiel bei get und bei make?(-)nur nochmal
 8 mündlich →wir hatten's nämlich bei dem present
 9 progressive wieder wiederholt lea? was passiert
 10 bei get?
 11 S2 äh: hinten mit tt
 12 L aha bei make und live(---)das stumme e fällt weg
 13 →nur nochmal zur wiederholung okay(---)
 14 so das past progressive ist die verlaufsfo:rm der
 15 Vergangenheit[...]

Auffallend ist, wie bereits geschildert, die gehäufte Verwendung der Muttersprache innerhalb der Dekontextualisierungsphase. Da beim Verständnissichern das Verstehen der Inhalte im Vordergrund der Vermittlung steht und nicht die Anwendung der Zielsprache, ist davon auszugehen, dass die Lehrperson gezielt die Muttersprache verwendet.

Die Zeilen 1 bis 4 zeigen das Ende der Erarbeitung der Sprachregel zum *past progressive*. Die Lehrperson geht aus interaktionaler Sicht klassisch vor: Innerhalb des IRF-Schemas werden die Inhalte durch eine elizitierende Vorgehensweise erschlossen. Dazu stellt die Lehrperson in den Zeilen 1-2 eine schülergerichtete Frage (wie heißt hier diese form?), die von S1 mit einem Ein-Wort-Satz beantwortet wird (ing-form), woraufhin die Lehrperson diese Antwort als richtig evaluiert (genau) und die Erklärung zur Bildung des *past progressives* durch ihre schriftliche Dokumentation in Zeile 4 abschließt.

An diese Unterrichtssequenz, die zum Ziel hat, neue Inhalte zu vermitteln, schließt sich eine Phase des Verständnissicherns an. Diese Phase ist im Transkriptausschnitt grau unterlegt (Zeilen 5-13).

Diese Phase des Verständnissicherns leitet die Lehrperson in den Zeilen 5-6 ein (bei repairing working cooking ist bei der ing form dass nicht so schwierig), indem sie den Schülern drei Beispiele für *present participles* vorgibt, bei denen es zu einer regelmäßigen Bildung kommt, so wie es bis zu diesem Zeitpunkt im Unterrichtsgespräch erarbeitet und an der Folie festgehalten wird (*verb+-ing-form*).

Gleichzeitig evaluiert sie den Schwierigkeitsgrad und stuft diesen als (nicht so schwierig) ein. Durch diese Aussage macht sie den Schüler bereits vor der nun folgenden Aussage klar, dass es zwar Verben gibt, die sich mit der dargestellten Regel bilden lassen, aber es auch zu Ausnahmen kommen kann, die zu Fehlern führen können und daher schwieriger sind.

Durch die Betonung des Fragewortes (→WAS) in Zeile 6 lenkt sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf das eigentliche Hauptanliegen dieser Sequenz und bestätigt nun verbal die zuvor angeregte Vermutung, dass es Ausnahmen gibt. Sie benennt in Zeile 7 (→WAS passiert zum beispiel bei get und bei make?(-)) selbst zwei Vollverben mit denen ‚etwas anderes passiert‘ als mit den davor beschriebenen Verben *repair*, *work* oder *cook*. Dabei lässt sie durch die Verwendung des Verbs (passiert) inhaltlich offen, um welche Veränderung es sich handelt. In den Zeilen 7-9 (nur nochmal mündlich →wir hatten’s nämlich bei dem present progressive wieder wiederholt) macht sie nun durch eine metasprachliche Äußerung zur Unterrichtsorganisation den Schülern explizit klar, dass es sich hier um einen bereits vermittelten Inhalt handelt, von dem sie aller Wahrscheinlichkeit nach voraussetzt, dass die Schüler daher auch die Frage beantworten können. Dies zeigt sie durch die Verwendung des Wortes (nämlich) und der Aussage (bei dem present progressive wieder wiederholt) an. Dabei gibt sie den Schülern nicht nur ein grammatisches Themengebiet vor, in das sich die eingeforderte Antwort einordnen lässt, sondern betont durch die Verwendung des Wortes (wieder) zusätzlich, dass sie diesen Inhalt bereits mehrfach mit den Schülern besprochen hat. Daraufhin stellt sie in Zeilen 9-10 eine schülergerichtete Frage, in der sie ihr Anliegen auf das Verb *get* konkretisiert (was passiert bei get?). Der Schüler S2 ordnet den von der Lehrperson mit (was passiert) umschriebenen Sachverhalt in den orthographischen Bereich ein und gibt in Zeile 11 (äh: hinten mit tt) die gewünschte Antwort, welche die Lehrperson in Zeile 12 durch ein (aha) positiv evaluiert.

Daraufhin fährt sie selbst fort, die orthographischen Besonderheiten für *make* und *live* zu benennen. Ähnlich wie im zuvor beschriebenen Transkriptausschnitt 35 der Lehrperson (A), gibt sich die Lehrperson (C) ebenfalls mit einer unvollständigen Antwort zufrieden und beantwortet selbst ihre in Zeile 7 (WAS passiert zum beispiel (...) bei make?) gestellte Frage (bei make und live(---)das stumme e fällt weg).

Sie schließt diese Sequenz, die zur Verständnissicherung eines bereits vermittelten Inhalts dient, durch die Aussage in Zeile 13 ab, indem sie ein weiteres Mal hervorstellt, dass sie diese Inhalte (–nur nochmal zur wiederholung) angesprochen hat. Diese explizite Äußerung und deren Wiederholung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrperson den Schülern auf diesem Wege klarmacht, dass sie dieses Vorwissen voraussetzt.

5.4.6 Funktionsbezogene Erklärungen im Grammatikunterricht

In diesem Kapitel werden Unterrichtssequenzen vorgestellt und analysiert, die die Funktion der Sprachregel aufzeigen. Diese ‚Funktionserklärungen‘ werden durch Unterrichtsausschnitte illustriert, bei denen die korrekte Verwendung der Sprachregel im Vordergrund der Vermittlung steht. Die einzelnen Aspekte werden abschließend in einer Zusammenfassung der Ergebnisse erläutert.

5.4.6.1 Die Initiierung von Funktionserklärungen im Erklärprozess

Im Datenkorpus kam es in allen videographierten Unterrichtsstunden zu Erklärungen bezüglich der Funktion der Tempora *going to future*, *past progressive* und *past perfect*. Diese Erklärungen schließen sich den im vorherigen Kapitel vorgestellten Erklärungen zur formbezogenen Sprachregel an.

Im Folgenden wird ein Transkriptausschnitt vorgestellt, bei dem es zur Initiierung einer Funktionserklärung kommt. Durch die Frage nach der Verwendung der jeweiligen Tempora wird nach der Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel ein neuer *event* innerhalb der Dekontextualisierungsphase eröffnet: Das übergeordnete Ziel der Lehrperson besteht darin, eine Antwort auf die Frage „Wann benutzt man diese Zeitform?“ zu bekommen. Um dieses Ziel zu erreichen, bedient sie sich verschiedener verbaler und nonverbaler Interaktionsstrategien, die nachfolgend vorgestellt werden.

Der folgende Transkriptausschnitt stammt aus der Einführungsstunde der Lehrperson (A) zum *going to future*. In der Unterrichtsstunde wurde zuvor die formale Sprachregel erarbeitet (vgl. Kapitel 5.4.4), bevor es im Anschluss daran zur Funktionserarbeitung kommt. Diese funktionsbezogene Erklärung stellt innerhalb der Dekontextualisierungsphase den zweiten *event* dar, der bei der Einführung des *going to futures* von der Lehrperson (A) folgendermaßen initiiert wurde:

Abbildung 44: Ausschnitt OHP Folie, Einführung *going to future*, Funktion ((A) 12/06)

| |
|--|
| <p><u>Verwendung:</u></p> <hr/> <hr/> |
|--|

Trskrpt 38: Einführung *going to future*, Initiierung DeP/Funktion ((A) 12/06) (25.48)

- | | |
|--|---|
| <p>1 L jetzt interessiert uns mal wie verwenden 2 wir dieses going to future? (3.0) wann 3 benutzt man das? Folie: Verwendung)) 4 i am going to watch a movie this weekend 5 i am going to see my friend next weekend 6 (2.0) i am going to do my homework this 7 afternoon</p> | <p>Initiierung</p> <p>Exempl. 1 verbal Exempl. 2 verbal Exempl. 2 verbal</p> |
|--|---|

Exempl.: Abkürzung für Exemplifizierung

Nach der formbezogenen Regelerarbeitung, welche in Kapitel 5.4.5.2 ausführlich dargestellt wird, eröffnet die Lehrperson in den Zeilen 1 bis 3 diesen zweiten *event* durch einen orientierenden Einstieg. Hierzu stellt sie eine ungerichtete Lehrerfrage (jetzt interessiert uns mal wie verwenden wir dieses going to future?), die sie nach einer Pause reformuliert (wann benutzt man das?). Nonverbal unterstützt sie ihr Ansinnen, indem sie zu Beginn der Pause auf das Wort ‚Verwendung‘ zeigt, welches am OHP vorgegeben ist (vgl. Abb. 44). Diese Pause gibt den Schülern Zeit, um über die eingeforderte Information nachdenken zu können. Durch diesen verbalen als auch nonverbalen Impuls schafft die Lehrperson die Möglichkeit, individuelle mentale Repräsentationen in Gang zu setzen.

Weiter gibt sie durch den vorstrukturierten Folienausschnitt (vgl. Abb. 44) den Schülern sowohl einen quantitativen als auch formalen Rahmen, der ihre Erwartung hinsichtlich einer Antwort anzeigt: Nach dem Wort (**Verwendung:**) folgt ein Doppelpunkt und zwei vorgezeichnete Linien, die vorgeben, dass es sich aufgrund der quantitativen Angabe um etwa ein bis zwei Sätze handeln muss. Da das deutsche Wort ‚Verwendung‘ von der Lehrperson vorgegeben ist, impliziert die Sprachauswahl bereits, dass die Lehrperson die Antwort in der Muttersprache zulässt. Diese Vermutung bestätigt sich, da die Lehrkraft ihre Fragen bezüglich einer funktionalen Regelerklärung bereits in der Muttersprache und nicht in der Zielsprache formuliert (Zeilen 1 bis 3).

In den Zeilen 4 bis 7 benutzt die Lehrperson die Zielsprache Englisch, um anhand von drei Beispielsätzen (*i am going to watch a movie this weekend i am going to see my friend next weekend (2.0) i am going to do my homework this afternoon*) ihre zuvor formulierte Fragestellung nach der Funktion des *going to futures* zu illustrieren (*Exempl. 1-3*). Dabei fallen zwei Gesichtspunkte auf: Aus gesprächsanalytischer Sicht erwartet die Lehrperson nach Beendigung der reformulierten Fragestellung in Zeile 3 (wann benutzt man das?) keine Schülerantwort, da sie ohne Pause in die Zielsprache wechselt und somit das Rederecht bei sich behält. Betrachtet man die Beispielsätze aus sprachlicher Sicht näher, zeigt sich, dass die Lehrperson in jedem der drei Beispielsätze verschiedene Adverbialbestimmungen (*this weekend; next weekend; this afternoon*) verwendet. Diese zeitlichen Adverbialbestimmungen sind Ergänzungen, welche die im Satz ausgedrückte Handlung näher bestimmen (Umstandsbestimmung). Aller Wahrscheinlichkeit nach setzt die Lehrperson diese - im Fremdsprachenunterricht oft als Signalwörter (*signal words*) bezeichneten Adverbialbestimmungen - gezielt ein, um die Schüler auf die zukunftsbedeutende Funktion des *going to futures* zu fokussieren.

Diese drei Beispielsätze (*Exempl. 1-3*) dienen der Exemplifizierung der funktionsbezogenen Sprachregel, welche die sich anschließende Regelerarbeitung (vgl. folgendes Kapitel 5.4.6.2) vorbereitet. Die folgende Abbildung zeigt das sich daraus ergebende Interaktions- und Handlungsmuster zur Initiierung der funktionsbezogenen Sprachregel auf:

Abbildung 45: Interaktions- Handlungsmuster: Erarbeitung *going to future*, Funktion ((A) 12/06)

| Interaktionsmuster | Handlungsmuster |
|--|---|
| jetzt interessiert uns mal wie verwenden wir dieses <i>going to future</i> ? (v) | Initiierung <i>event II</i> |
| i am going to watch a movie this weekend (v) | Exemplifizierung <i>führt zu</i> ↓ |
| i am going to see my friend next weekend (v) | |
| i am going to do my homework this afternoon (v) | |
| Verwendung: _____ _____ (nv) | Erarbeitung der Sprachregel: (Folienausschnitt) |

(v): verbal

(nv): nonverbal

fett: Fokussierung auf funktionale Merkmale der Sprachregel

Vergleicht man diese Vorgehensweise mit der formbezogenen Regelerarbeitung in Kapitel 5.4.5.2 fällt auf, dass die Lehrperson das gleiche Handlungsmuster einsetzt, das sie jedoch aus interaktionaler Sicht unterschiedlich gestaltet (vgl. Abb. 45): Bevor es zu einer Erarbeitung der funktionalen Sprachregel anhand des Folienausschnittes kommt, wird die Sprachregel durch Beispielsätze exemplifiziert.

Dieses Handlungsmuster konnte bereits bei der Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel beobachtet werden, jedoch mit dem Unterschied, dass die Exemplifizierung nicht - wie hier - monologisch durch die Lehrperson vorgegeben wurde, sondern gemeinsam mit den Schülern innerhalb eines lehrergesteuerten Unterrichtsarrangements erarbeitet wurde (vgl. hierzu Trskpt. 34). Daher wurde die Erarbeitung der Beispielsätze zu formbezogenen Sprachregeln (vgl. Kapitel 5.4.5.2) aufgrund der zeitlichen Länge und der Schülerbeteiligung getrennt als eine eigenständige *episode* der Exemplifizierung analysiert und nicht als Bestandteil der Initiierung des *events* zugeordnet.

Der Initiierung schließt sich nachfolgend die Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel an. Dieser Unterrichtsausschnitt wird im folgenden Kapitel am Beispiel der Einführung des *past progressives* vorgestellt.

5.4.6.2 Die Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel

Der Interaktionsprozess, der zur Formulierung einer funktionsbezogenen Sprachregel führt, stellt innerhalb der Dekontextualisierungsphase den Erklärprozess dar, bei dem anhand von vorgegebenen Beispielsätzen (vgl. vorheriges Kapitel 5.4.5.3) eine gesetzesmäßige Aussage zur funktionsbezogenen Sprachregel abgeleitet wird.

Im Folgenden wird die Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel zum *past progressive* dargestellt. Um das Unterrichtsgeschehen in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen, wird die Initiierung vorangestellt, die den anschließenden Unterrichtsausschnitt zur Erarbeitung der Funktion des *past progressives* einleitet. Dies trägt zum einen zu einem besseren Verständnis des Interaktionsprozesses bei, zum anderen können Vergleiche zwischen der Initiierung der funktionsbezogenen Sprachregel des *going to futures* (vgl. vorheriges Kapitel) und des in diesem Kapitel vorgestellten *past progressives* gezogen werden.

(I) Initiierung der Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel

Die Initiierung wird inhaltlich etwas verkürzt dargestellt und analysiert, da sie dem Handlungs- und Interaktionsmuster folgt, das bereits im vorherigen Kapitel behandelt wurde.

Trskrpt 39: Einführung *past progressive*, Funktion, Initiierung, ((A) 03/07) (23.55)

- 1 L now the question is when do we need the past
- 2 progressive(-)look again(---)so(-)yesterday at two
((geht zur Tafel, klappt sie auf und weist auf Bilder hin))
- 3 o' clock he was playing golf maybe one hour maybe
((zeigt auf Person in Bild 1))
- 4 two hours or a bit longer(--)harry he was
((zeigt auf Person in Bild 2))
- 5 jogging it takes quite a while to go jogging ok?

Die Lehrperson stellt in den Zeilen 1 bis 2 eine ungerichtete Frage nach der Verwendung des *past progressives* (now the question is when do we need the past progressive) und initiiert den *event II*, der die Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel zum Ziel hat. Anders, als im vorherigen Kapitel aufgezeigt (vgl. Trskpt. 37), verwendet die Lehrperson die Zielsprache als Unterrichtsmedium, wobei sie durch ihre folgende Äußerung in Zeile 2 (look again) den Schülern zu verstehen gibt, dass sie noch keine Schülerantwort an dieser Stelle erwartet, sondern das Rederecht bei sich behält.

Die gleiche Vorgehensweise konnte bereits bei der Einführung des *going to futures* im vorherigen Kapitel (vgl. Trskpt. 37) beobachtet werden: Auch hier initiiert die Lehrperson den *event II* durch eine ungerichtete Frage, fährt aber gleichzeitig fort, anhand von Beispielsätzen die Sprachregel zu illustrieren (vgl. hierzu auch Abb. 45). Dieses Handlungsmuster wiederholt sich auch bei der Einführung des *past progressives*, wie die folgende Abbildung veranschaulicht:

Abbildung 46: Interaktions- Handlungsmuster: Erarbeitung *past progressive*, Funktion ((A) 03/07)

| Interaktionsmuster | Handlungsmuster |
|--|---|
| now the question is when do we need the past progressive (v) | Initiierung <i>event II</i> |
| yesterday at two o clock he was playing golf maybe one hour maybe two hours or a bit longer (v) happy he was jogging it takes quite a while to go jogging (v) | Exemplifizierung <i>führt zu</i> ↓ |
| <u>Verwendung:</u> _____ _____ (nv) | Erarbeitung der Sprachregel: (Folienausschnitt) |

(v): verbal

(nv): nonverbal

fett: Fokussierung auf funktionale Merkmale der Sprachregel

In den Zeilen 2 bis 5 (Trskpt. 38) formuliert die Lehrperson zwei Beispielsätze (u.a. yesterday at two o clock he was playing golf), die die Funktion des *past progressives* exemplarisch illustrieren sollen und die eine Exemplifizierung darstellen (vgl. Abb. 46). Dabei gibt sie in den Zeilen 3 bis 4 an, dass es sich um längere Zeitabschnitte handelt, in denen diese Handlungen stattfinden (u.a. maybe one hour maybe two hours or a bit longer). Diese Information soll die Schüler auf die Funktion des *past progressives* fokussieren.

(II) Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel

Der folgende Transkriptausschnitt schließt sich an die oben dargestellte Initiierung an. Dabei wird die funktionsbezogene Sprachregel anhand der oben aufgezeigten Beispielsätze erarbeitet.

Trskrpt 40: Einführung *past progressive*, Funktion ((A) 03/07) (26.04)

- 1 L do you have an idea when we need the past
- 2 progressive? you may say it in german (15.0) tim
- 3 S1 wenn man nur ungefähr weiß wie lang man des und
- 4 des gemacht hat
- 5 L mhm' des is net des wichtigste
- 6 S2 in nem längeren zeitraum(-)gestern
- 7 L gut
- 8 S3 wenn etwas in der vergangenheit länger gedauert
- 9 hat
- 10 L super (...) wenn man in der vergangenheit was
- 11 gemacht hat und wie die beiden gesagt ham es hat

12 länger gedauert ihr wisst ja progressive form des
 13 mit ing form ist ja auch wenn ich was gerade mach
 14 des dauert ja auch länger und jetzt einfach in
 15 der vergangenheit etwas was länger dauert(-)ja? ne
 16 sache die man länger macht in der vergangenheit
 17 also hier golf spielen ist was was länger dauert
 18 (-)harry war joggen(-)harry was jogging auch was
 19 was länger dauert ok?
 20 (--)ok schreib mer auf wir verwenden das past
 21 progressive (30.0) also sagen wir mal wenn wir
 ((Schreibt Satz aus Abb. 47 auf Folie an OHP))
 22 über was in der vergangenheit sprechen was länger
 23 gedauert hat über ne situation (...)

Nachdem die Lehrperson die im vorherigen Transkript 38 vorgestellten Beispielsätze den Schülern vorgetragen hat, formuliert sie in den Zeilen 1 bis 2 eine ungerichtete Frage (do you have an idea when we need the past progressive?), wobei sie an dieser Stelle eine Schülerantwort erwartet. Dazu werden die Beispielsätze aus Trskpt. 38 (u.a. yesterday at two o clock he was playing golf maybe one hour maybe two hours or a bit longer) herangezogen, um daraus eine gesetzesmäßige Aussage, d.h. eine Sprachregel abzuleiten. Auffällig dabei ist, dass die Lehrperson bis zu diesem Zeitpunkt in der Zielsprache Englisch agiert, aber nun in Zeile 2 die Schüler legitimiert, die deutsche Sprache zu verwenden, um die Funktion des *past progressives* zu beschreiben (you may say it in german).

In den Interviews wurden die Lehrkräfte darauf angesprochen, warum sie bei der Erarbeitung der Sprachregel die Muttersprache als Kommunikationsmedium zulassen. Die Aussagen der Lehrkräfte deckten sich und führten zu fast identischen Ergebnissen. Diese sollen exemplarisch anhand der folgenden Interviewaussage dargestellt werden.

Interviewausschnitt 7: (B): Einführung *past progressive*, Kl. 7 (03/07)

Jos: 5 Warum machst du die Bewusstmachung auf Deutsch?
 (B): 6 Weil das ja meistens etwas Abstraktes ist,
 19 7 irgendwie in der Vergangenheit, etwas, das länger
 8 dauert und das noch auf Englisch. Nee, und davon
 9 wird ihr Sprachgefühl auch nicht besser, wenn sie
 10 die Regel auf Englisch sagen und nicht verstehen.
 11 Das Verstehen geht da einfach vor.

Die Lehrperson (B) sieht in der Funktion des *past progressives* (etwas Abstraktes). Als abstrakt beschreibt sie den Umstand, eine Sprachregel in einer Fremdsprache (und das

noch auf Englisch) ausdrücken zu müssen, bei der zwei Komponenten zusammen kommen: Zum einen ein temporaler Gesichtspunkt (irgendwie in der Vergangenheit), zum anderen muss zusätzlich noch der Aspekt (*aspect*) dieser Zeitform bei der Erklärung berücksichtigt werden (etwas, das länger dauert). Darin sieht sie aller Wahrscheinlichkeit nach eine sprachliche Überforderung der Schüler, zumal sie weiter angibt, dass sich die kommunikative Kompetenz der Schüler im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb dadurch nicht verbessert (und davon wird ihr Sprachgefühl auch nicht besser). Explizit gibt sie an, dass bei der Erklärung von Sprachregeln das Verstehen der Schüler vor der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz und somit der Verwendung der Zielsprache Englisch als Unterrichtsmedium kommt (Das Verstehen geht da einfach vor).

Die Aussagen der teilnehmenden Lehrkräfte bezüglich dem Einsatz der Muttersprache bei der Vermittlung von Grammatik führten zu folgendem Ergebnis: Zum einen sehen die Lehrkräfte fremdsprachliche Grenzen bezüglich der kommunikativen Kompetenz auf Seiten der Schüler, zum anderen geht es vorrangig um das Verstehen der metasprachlichen Inhalte. Die Verwendung der Zielsprache Englisch in der Phase der Erarbeitung von Sprachregeln wird eher als hinderlich empfunden.

In den Zeilen 3 bis 4 (wenn man nur ungefähr weiß wie lang man des und des gemacht hat) nimmt der Schüler S1 das Angebot der Lehrperson an und verwendet bei seiner Antwort die Muttersprache als Unterrichtsmedium (wenn man nur ungefähr weiß wie lang man des und des gemacht hat). An dieser Stelle kommt es zum Sprachwechsel von der Fremd- in die Muttersprache, der sich bis zum Ende des Transkriptausschnitts, d.h. bis zur Regelformulierung durchzieht. In Zeile 5 evaluiert die Lehrperson die Schülerantwort aus den Zeilen 3 bis 4 zwar positiv (mhm'), ist aber mit der Antwort noch nicht zufrieden, was sich in der folgenden Äußerung (des is net des wichtigste) zeigt.

Durch diese Reaktion geht sie in ein elizitierendes Interaktionsmuster über und fordert die Schüler indirekt auf, den Sachverhalt zu konkretisieren. Obwohl sie an dieser Stelle keine Frage formuliert, reagieren die Schüler auf den Aussagesatz aus Zeile 5 und melden sich, um weitere Ideen zu äußern, die sie mit der Funktion des *past progressives* verbinden. Anhand der Schülerantworten des Schülers S2 in Zeile 6 (in nem längeren zeitraum gestern) und des Schülers S3 in den Zeilen 8 bis 9 (wenn etwas in der vergangenheit länger gedauert hat) lassen sich folgende interessante Aspekte aufzeigen: Die Schüler scheinen diese elizitierende Vorgehensweise der Lehrperson bzw. den fragend-entwickelnden

Unterricht (Klein: 2001) zu kennen. Sie reagieren auf die evaluierenden Äußerungen der Lehrperson dahingehend, als dass sie diese in ihren Antworten berücksichtigen. Nachdem die Lehrperson beispielsweise in Zeile 7 die Antwort des Schülers S2 positiv evaluiert (gut), greift der Schüler S3 in seiner Antwort die zuvor genannten Aspekte des Schülers S2 (in nem längeren zeitraum) auf und ergänzt diese um den temporalen Gesichtspunkt (in der vergangenheit). Da die Lehrperson zwar mit der Evaluation (gut) in Zeile 7 zu verstehen gibt, dass die Antwort des Schülers S2 inhaltlich korrekt ist, zeigt sie gleichzeitig durch das weitere Aufrufen des Schülers S3 an, dass die Antwort des Schülers S2 inhaltlich noch unvollständig ist.

Dieses Interaktionsmuster zeigt, dass die Schüler mit unterrichtlichen *scaffolding* Prozessen (vgl. Vygotsky: 1978; van Lier: 1988; Donato: 1994; Lantolf/Appel: 1994; Lantolf: 2000; 2007) vertraut sind und in der Lage sind Lehreräußerungen unbewusst zu analysieren, um diese im folgenden Interaktionsschritt zu berücksichtigen.

In den Zeilen 10 bis 23 beschreibt die Lehrperson durch einen monologischen Lehrervortrag die Funktion des *past progressives*. Dazu evaluiert sie zunächst einmal die Schülerantwort aus Zeile 8/9 (super) und zeigt durch ihr Fortfahren an, dass die gegebenen Schülerinformationen nun ausreichend sind, um das *past progressive* in seiner Funktion zu bestimmen.

In den Zeilen 10 bis 12 greift sie die Beiträge der Schüler S2 und S3 (wenn man in der vergangenheit was gemacht hat und wie die beiden gesagt ham es hat länger gedauert) auf. Dazu reformuliert sie die zuvor getätigten Schüleraussagen und filtert selbst die Kerninformation heraus, welche die Funktion des *past progressives* ihrer Meinung nach treffend beschreibt. Mit dieser Reformulierung fasst sie das bereits Gesagte nochmals zusammen und strukturiert es. Die Lehreraussagen (vgl. hierzu Kapitel 5.6) haben ergeben, dass genau diese Unterrichtssequenzen von den Lehrpersonen am ehesten mit dem Wort *Erklären* in Verbindung gebracht werden.

In den Zeilen 12 bis 14 greift sie auf das grammatische Vorwissen der Schüler zurück (ihr wisst ja) und reichert die mit den Schülern erarbeiteten Inhalte durch zusätzliche Informationen an (progressive form des mit ing form ist ja auch wenn ich was gerade mach des dauert ja auch länger). Dabei nennt sie die formbezogenen (des mit ing form) und funktionsbezogenen (wenn ich was gerade mach des dauert ja auch länger) Aspekte der bereits seit Klasse 5 bekannten *present progressive* Form, um diese nun in den Zeilen 14 bis 15 auf die Zeitform der Vergangenheit zu übertragen (jetzt einfach in der vergangenheit etwas was länger dauert).

In der Zeile 16 (ne sache die man länger macht in der vergangenheit) konkretisiert sie die zuvor getätigte metasprachliche Aussage, indem sie durch eine Paraphrasierung das abstrakte Wort (etwas) durch ein konkreteres Substantiv (sache) ersetzt. Anstelle des Fachbegriffs ‚Handlung‘ hat sich die Lehrperson für das umgangssprachliche Wort ‚Sache‘ entschieden. Aller Wahrscheinlichkeit nach versucht sie, formale Ausdrücke und Fachbegriffe zu umgehen, um die Inhalte durch die Verwendung einer angepassten Jugendsprache verständlich zu vermitteln. Diese Vorgehensweise zeigt die Lehrperson bereits bei der Vermittlung der formbezogenen Sprachregel des *going to futures*. Anstelle der Frage nach der Bildung dieser Tempora, verwendet sie in metaphorischer Weise das Verb ‚zusammenbasteln‘ (im positiven aussagesatz was müss m=r da zusammenbasteln?).⁸⁶

In den Zeilen 17 bis 19 gibt die Lehrperson zwei konkrete Beispielsätze an, die die Sprachregel illustrieren sollen (also hier golf spielen ist was was länger dauert(-)harry war joggen), indem sie sich auf die aus der Initiierung vorgestellten Handlungsabläufe (vgl. Trskpt. 38) bezieht, die auch im vorherigen Kapitel als Exemplifizierung der Sprachregel vorgestellt wurden.

Dabei trägt sie an dieser Stelle die Beispielsätze zuerst in der Muttersprache vor, bevor sie durch ein *code-switching* das zweite Beispiel in die Zielsprache Englisch übersetzt (harry was jogging), um schließlich die funktionale Bedeutung dieses Beispielsatzes wieder auf Deutsch zu formulieren (auch was was länger dauert). Diese Vorgehensweise bestätigt die oben dargestellte Interviewaussage zum Einsatz der Muttersprache bei der Vermittlung von Grammatik: Alles deutet darauf hin, dass der Lehrperson das Verstehen der Sprachregel wichtig ist und sie daher die Kernaussage der funktionalen Sprachregel (was länger dauert) auf Deutsch formuliert.

In den Zeilen 20 bis 23 kommt es schließlich zur schriftlichen Formulierung der verbal formulierten Sprachregel. Diese schriftliche Zusammenfassung stellt die Kernaussage der Sprachregel dar und wird im Folgenden vorgestellt.

(III) Die Formulierung der funktionsbezogenen Sprachregel

Im vorherigen Transkriptbeispiel wurde in den Zeilen 1 bis 19 die Erarbeitung der funktionalen Sprachregel erläutert und analysiert, woraus sich letztendlich die Sprachregel ergibt. Die Formulierung dieser Sprachregel findet im vorliegenden Transkriptbeispiel in den Zeilen 20 bis 23 statt. Diese Sprachregel wird in den videographierten

⁸⁶ Die ausführliche Darstellung dieses Unterrichtsausschnitts kann Kapitel 5.4.4 entnommen werden.

Unterrichtsstunden entweder am OHP oder der Tafel schriftlich fixiert und von den Schülern in das Grammatikheft übernommen.

Die Lehrperson beginnt in der Zeile 20 mit dem *marker* (ok), welcher die Funktion eines *starters* hat (Sinclair/Coulthard: 1975) und im Rahmen des *focusing* den Schülern Informationen darüber gibt, was als nächstes passieren soll. Danach wird den Schülern durch die direktive Aussage der Lehrkraft (schreib mer auf wir verwenden das *past progressive*) eine explizite Aufforderung gegeben. Diese Vorgehensweise kann im Datenkorpus sowohl in der Kontextualisierungsphase (vgl. Kapitel 5.3) als auch in der hier vorgestellten Dekontextualisierungsphase beobachtet werden und scheint daher nach wie vor ein übliches Interaktionsmuster, welches im modernen Fremdsprachenunterricht auch noch heute eingesetzt wird, um das lehrergesteuerte Unterrichtsgeschehen voran zu treiben. Auch Yee/Wagner (1985, 65) haben in ihrer Untersuchung festgestellt, dass Lehrpersonen eine große Anzahl an „focusing and framing devices with function to draw the students attention to the explanation“ verwenden.

In der Zeile 21 kommt es schließlich zur schriftlichen Dokumentation der Sprachregel am OHP, die sie in den Zeilen 21 bis 23 zusätzlich reformuliert (sagen wir mal wenn wir über was in der vergangenheit sprechen was länger gedauert hat über ne situation). In der Pause von 30 Sekunden (Zeile 21) schreibt die Lehrperson folgenden Satz auf die Folie, der die funktionsbezogene Sprachregel darstellt:

Abbildung 47: Ausschnitt OHP-Folie, Einführung *past progressive* ((A) 03/07)

*Wir verwenden das *past progressive*, wenn wir über Situationen in der Vergangenheit reden, die länger angedauert haben.*

Mit diesem Satz werden die Inhalte der zuvor stattgefundenen Interaktion (Zeilen 1 bis 19) gebündelt und die Sprachregel wird als Aussagesatz durch die Lehrperson formuliert. Auffallend ist, dass die Lehrperson das Wort (länger) durch Unterstreichen hervorhebt.

Bereits zu Beginn des Kapitels konnte am Transkript aufgezeigt werden, dass die Lehrkraft sowohl bei der Initiierung als auch bei der Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel die Schüler auf die Dauer der Handlung fokussiert (vgl. Transkript 37, 38). Dieser Aspekt scheint ihr wichtiger zu sein als der temporale Hintergrund, d.h. die zu verwendende Zeitform der Vergangenheit. Aus Sicht der *interlanguage* Theorie könnte ein Grund hierfür sein, dass erfahrene Lehrpersonen größere Schwierigkeiten und damit eine größere Fehlerquelle in der Verwendung des *aspects* der *progressive* Form sehen, da es diese Zeitform in der deutschen Sprache so nicht gibt.

(IV) Zusammenfassung

Die Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel folgt auf den ersten Blick zwar einem ähnlichen Handlungsmuster wie dem bei der Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel (vgl. Abb. 41 bzw. 45, 46), jedoch stellt sich der Interaktionsverlauf unterschiedlich dar.

Während bei beiden Erarbeitungsphasen Exemplifizierungen herangezogen werden, um anhand von Beispielsätzen das erklärbedürftige Phänomen zu illustrieren, geschieht dies auf interaktionalem Wege sehr unterschiedlich: Bei der Erarbeitung formaler Aspekte kommt es unter der verbalen Beteiligung der Schüler zu einem lehrergesteuerten Unterrichtsgespräch, während die Beispielsätze der funktionsbezogenen Sprachregel monologisch durch einen kurzen Lehrervortrag aufgezeigt werden.

In beiden Fällen wird - wie bei den *grammar sequences* nach Færch (1986) dargestellt - das weitere Unterrichtsgespräch auf die Regelformulierung gelenkt. Als sprachliche Merkmale können das klassische IRF-Schema, die Verwendung von Ein-Wort-Sätzen oder das Elizitieren von Unterrichtsinhalten beobachtet werden (vgl. Sinclair-Coulthard: 1975; Mehan: 1979; Gass: 1997; Schwab: 2009a). Der Einsatz flankierender Maßnahmen (Kiel: 1999) unterscheidet sich vor allem bei der Verwendung von Farben. Diese kommt bei der Erarbeitung formbezogener Sprachregeln zum Einsatz.

Während die Regelformulierung bei der Erarbeitung der formalen Sprachregel innerhalb eines gelenkten Lehrer-Schüler Gesprächs erfolgt, fällt bei der Formulierung der funktionalen Sprachregel auf, dass die schriftliche Dokumentation lehrerseitig durchgeführt wird. Dabei werden zuvor getätigte Schülerbeiträge durch die Lehrkraft verbal zusammengefasst oder durch zusätzliche grammatische Informationen ergänzt.

5.4.7 Funktion im Erklärprozess

Erklären taucht in der Dekontextualisierungsphase als Handlungsmuster gehäuft auf und spielt eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von Sprachregeln. Daher kann diese Phase auch als ein *Erklärprozess* betrachtet werden, der sich sowohl in form- und funktionsbezogene Unterrichtsabschnitte (*events*) als auch in einzelne Unterrichtssequenzen (*episodes*) einteilen lässt.

Durch den Einsatz von Elaborationen (Kiel: 1999) und Exemplifizierungen (vgl. auch Barbieri/Colavita/Scheuer: 1990; Vogt: 2006) wird eine Sprachregel von einem spezifischen Kontext abstrahiert und daraus abgeleitet. *Erklären* ist dabei ein adressatenbezogener Vorgang, d.h. die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler

stehen bei der Planung der Unterrichtsstunde im Vordergrund und bestimmen die Handlungsweisen der Lehrpersonen entscheidend mit.

Form- bzw. funktionsbezogene Sprachregeln werden unter Zuhilfenahme von Visualisierungstechniken erarbeitet, wobei der Erklärprozess dabei diskursiv verläuft und eine Konstruktion zwischen Lehrkraft und Schülern ist, bei dem die Lehrperson in elizitierender Weise die Gesprächsführung anleitet, d.h. der durch die Lehrkraft initiierten Frage folgt meist eine Ein-Wort-Antwort. Der Erklärgegenstand wird dabei in einzelne Erklärelemente zerteilt und in einem Wechsel zwischen Erklären und Verständnissichern vermittelt, wobei verbale (Beispielsätze, Betonung) und nonverbale Veranschaulichungen (Visualisierungen, Farbeinsatz) eine zentrale Rolle spielen, um die Regelerklärung zu veranschaulichen (vgl. Kapitel 5.4.4.1, 5.4.5.2.4). Die ausgewählten Elaborationen haben die Funktion, den Erklärgegenstand zu strukturieren (vgl. Kiel: 1999).

Ziel der Dekontextualisierungsphase ist es, die implizit erarbeiteten Inhalte aus der Kontextualisierungsphase in explizite Wissensbestände, d.h. in deklaratives Wissen umzuwandeln.

Durch das Übertragen von deklarativen Wissensbeständen (Kiel: 1999) werden nach der Taxonomie der kognitiven Lernziele nach Bloom et al. (1976) und Anderson/Krathwohl (2001) die Ebenen *Wissen* und - in Einzelfällen - *Verstehen* berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.3). Bei der Betrachtung von Sprachregeln spielt das *Wissen über Prinzipien und Verallgemeinerungen* eine Rolle, da Abstraktionen oder Erscheinungen für die Erklärung von Sprachregeln von Bedeutung sind (Bloom et al.: 1976, 82; Anderson/Krathwohl: 2001). Der Schüler muss dabei die Sprachregel kennen, d.h. er muss in der Lage sein, richtige Formulierungen rezeptiv wiederzuerkennen und zu reproduzieren. Dieses Wissen befähigt den Schüler aber noch nicht zu einem *Anwenden* der Regel (Bloom et al.: 1976; Anderson/Krathwohl: 2001), d.h. ein *Wissen, dass* führt wie bereits bei Tschirner (1997) oder Keßler (2009) dargestellt, nicht zu einem *Können* (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.2). Beispielsweise eine Sprachregel formulieren zu können, befähigt einen Lerner nicht automatisch dazu, diese richtig anzuwenden und somit *sprechen zu können*. Dies soll anhand eines Beispiels aus dem Datenmaterial der Studie verdeutlicht werden. In der Einführungsstunde zum *past perfect* fragt die Lehrperson (C) nach der Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel die neu erworbenen deklarativen Wissensbestände ab, bevor sie den Schüler bittet, diese Sprachregel anhand eines Beispielsatzes anzuwenden.

Trskrpt 41: Einführung *past perfect*, Form, SF ((C) 06/07) (13.11)

- 1 L can you repeat the rule(--)
 2 wer kann's nochmal
 wiederholen?
 ((zeigt auf Regel am OHP: „had + dritte Form“))
- 3 S1 →had plus dritte form
- 4 L yes(-)that's right(--)
 5 now first try to find a verb
 and then try to find the right(--)
 6 forms(---)my mother mhm' some sandwiches(-)
 7 jetzt(-)was kann die mutter mit den sandwiches? alexander?
- 8 S1 she →can make
- 9 L we have the verb make(-)that's good(-)
 10 can you build this form alexander?
 ((zeigt auf OHP: „had + dritte Form“))
- 11 S1 my mother ähm(--)
 12 had →makes(--)
 13 make that's irregular(-)
 14 make is irregular
- 13 S1 made
- 14 L made(-)ja(-) (...)

Die Lehrperson bittet zu Beginn dieser Sequenz in den Zeilen 1 bis 2 die Schüler die Regel zur formalen Bildung des *past perfects* mündlich zu wiederholen (can you repeat the rule(--)
wer kann's nochmal wiederholen?). Dabei stellt sie eine ungerichtete Frage an die Klasse und verstärkt ihre Bitte durch das Wiederholen des Satzes und den damit verbundenen Wechsel in die Muttersprache (*code-switching*). Zusätzlich setzt sie noch ein nonverbales Mittel ein: Sie zeigt auf die Regel *had + dritte Form*, die am OHP für alle Schüler sichtbar ist (Zeile 2) und die die Antwort auf ihre Frage darstellt. Damit offeriert sie dem Schüler nicht nur verschiedene verbale und nonverbale Hilfestellungen, um den zuvor erarbeiteten Inhalt wiederzugeben, sondern ihr scheint eine korrekte Antwort an dieser Stelle wichtig zu sein. Der Schüler kann aufgrund der nonverbalen Hilfestellung - das Zeigen auf die Regel - keinen Fehler machen. Die Lehrkraft stellt zwar verbal eine Frage, jedoch gibt sie die Antwort nonverbal selbst und erwartet eine korrekte Schülerantwort, die sie schließlich von S1 in Zeile 3 (had plus dritte form) bekommt. Dieser reproduziert in seiner Antwort die am OHP festgehaltene Regel, die er vermutlich abliest. Die Lehrperson honoriert in Zeile 4 die richtige Schülerantwort durch ein positives *feedback* (yes(-)that's right).

Der bis dahin dargestellte Transkriptausschnitt (Zeilen 1 bis 4) stellt ein klassisches IRF-Schema dar, das sich bis zum Ende der Sequenz fortsetzt. Bis dahin erwartet die

Lehrperson von den Schülern, dass sie explizites bzw. deklaratives Wissen wiedergeben, das im Verlauf der Unterrichtsstunde vermittelt wurde.

Im weiteren Verlauf bittet die Lehrkraft in den Zeilen 4 bis 7 (yes(-)that's right(--)now first try to find a verb and then try to find the right(--)forms(---)my mother mh'm' some sandwiches(-)jetzt(-)was kann die build this form alexander?) in einer Frage den Schüler S1 einen Beispielsatz zu formulieren, der am OHP ohne die Angabe des *past perfects* ersichtlich ist (my mother _____ some sandwiches). Diese Instruktion der Lehrperson besteht aus drei Teilen: Zuerst gibt sie metasprachliche Informationen an den Schüler weiter (*formal instruction*). Dazu beschreibt sie wie bei einer Art Gebrauchsanleitung die Reihenfolge der Vorgehensweise (first try to find a verb and then try to find the right(--)forms). Der Schüler S1 soll für den Satz zuerst (first) ein passendes Verb finden und daraufhin (and then) die Lücke mit der richtigen Zeitform vervollständigen. In einem zweiten Schritt illustriert sie das bis dahin formal beschriebene Vorgehen anhand des Beispielsatzes (*exemplification*). Dazu liest sie selbst den Satz vom OHP ab (my mother mh'mh' some sandwiches), wobei sie die Lücke, in die der Schüler selbstständig das korrekte Verb in der entsprechenden temporalen Form einfügen soll, durch den Füller (mh'mh') ersetzt. In einem letzten Schritt wechselt sie in L1 (*code-switching*) und versucht durch die von ihr initiierte Frage (was kann die mutter mit den sandwiches?) dem Schüler eine Hilfestellung für das Einfügen eines adäquaten Verbs zu geben. An dieser Stelle erwartet die Lehrperson, dass der Schüler das bereits benannte deklarative Wissen in ein Können umwandelt und die zuvor reproduzierte Regel aus Zeile 3 (had plus dritte form) anwendet. Nach Blooms Taxonomie (1976) bzw. Anderson/Krathwohl (2001) zur Einteilung der Lernziele in verschiedene kognitive Bereiche (siehe Kapitel 3.3) ist diese Anforderung der Lehrperson auf der Ebene der Anwendung zu finden. Der Schüler muss den Inhalt wissen und verstehen um ihn schließlich anwenden zu können.

Wenn man die Fehler des Schülers S1 in den Zeilen 8 (she -can make) und 11 (my mother ähm(--)had -makes(--)make) betrachtet, scheint der Schüler S1 die Regel in Form von deklarativem Wissen zwar zu kennen (Zeile 3: had plus dritte form), jedoch hat er diese noch nicht verstanden und kann sie somit auch nicht wie von der Lehrkraft gefordert anwenden, d.h. sein deklaratives Wissen als *wissen, wie* nicht in ein *Können* umwandeln. Der Schüler S1 zeigt durch seine Antwort in den Zeilen 8 und 11, dass er die Regel in dem Sinne verstanden hat, dass das *past perfect* eine zusammengesetzte Zeit darstellt und aus zwei Komponenten besteht (-can make; had -makes), nämlich einem Hilfsverb plus einer Verbform. Die Substitution des Hilfsverbs *had* durch *can* in Zeile 8

(she →can make) lässt vermuten, dass dem Schüler sowohl die Zeitform (Vergangenheit) als auch die zwingende Verwendung von *had* unklar ist. Nur mit der Hilfestellung der Lehrperson in den Zeilen 9 bis 10 (can you build this form) und dem zusätzlichen Zeigen auf die am OHP festgehaltene Sprachregel (zeigt auf OHP: „had + dritte Form“) wird der Schüler S1 in Zeile 11 in die Lage versetzt, das Hilfsverb *can* gegen *had* auszutauschen, wobei er in seiner Antwort (had →makes(--)make) nicht die geforderte ‚dritte Form‘ verwendet, sondern zuerst die finite Verbform für die dritte Person Singular Präsens (→makes) bzw. sich nach einer kurzen Pause verbessert und sich erneut für die bereits in Zeile 8 verwendete infinite Verbform (make) entscheidet.

Diese Unsicherheit bei der Suche nach der richtigen Verbform gleicht einem Ratespiel und zeigt, dass der Schüler nicht weiß, welche Verbform die geforderte ‚dritte Verbform‘ darstellt. Der Schüler ist zwar in der Lage, die Regel sprachlich wiederzugeben, aber kann diese inhaltlich nicht mit dem geforderten grammatischen Hintergrundwissen füllen. Erst durch den Hinweis der Lehrperson in Zeile 12 (that's irregular(-)make is irregular), dass es sich bei dem Verb *make* um eine unregelmäßige Verbform handelt, gibt der Schüler die korrekte Antwort in Zeile 13 (made). Dabei fällt auf, dass es sich um eine typische Ein-Wort Antwort handelt (Sinclair/Coulthard: 1975; Mehan: 1979; Appel: 2009), bei der das eigentliche Anliegen, nämlich die formale Bildung des *past perfects*, in den Hintergrund der Vermittlung tritt und die einzelnen syntaktischen Elemente der Zeitform einer eher isolierten Betrachtung unterzogen werden.

Gesamtheitlich konnte aufgezeigt werden, dass Schüler ihr Wissen, hier mit der Hilfestellung der Lehrperson, auf neue Kontexte übertragen und einfache Sätze formulieren *können*. Von *prozeduralem* Wissen, bei dem ein dynamisches, prozessorientiertes Wissen nicht mitteilbar ist und ein Überwachen und Planen von Handlungsabläufen im Sinne von *monitoring* stattfindet (Anderson: 1976, 1990; Grotjahn: 1997) kann jedoch an dieser Stelle nicht die Rede sein (siehe hierzu Kapitel 3.2.4.2).

Der Transkriptausschnitt hat gezeigt, dass deklaratives Wissen kommunizierbar ist, während Können an bestimmte Handlungsbedingungen gebunden ist (vgl. auch Kiel: 1999). Dabei kann demonstriert werden, dass das Wissen einer grammatischen Regel nicht zum Können im Sinne von umsetzen oder anwenden führt (vgl. auch Keßler: 2009). Deklarative Wissensbestände (d.h. wissen, dass) werden durch Fragen nach der Bildung oder Funktion einer Zeitform abgedeckt und überprüft. Eine mögliche Schülerantwort kann - wie im Datenkorpus dargestellt - (have plus dritte form) sein.

Bei Aufforderungen, die zur Vervollständigung von Beispielsätzen unter Verwendung der Zeitform (z.B. Einfügen des *past perfects*) führen, müssen die Schüler zeigen, ob Sie die Regel anwenden können. Um diese Aufgabe zu lösen, müssen die Schüler die Regel auch verstanden haben (vgl. Anderson/Krathwohl: 2001). Dies bedeutet, dass die Schüler in der Lage sind, einen Transfer zu leisten (z.B. ‚dritte Form‘ bedeutet, dass ein bestimmtes Verb in einer bestimmten Form - hier das *past participle* - eingesetzt werden muss), um die Regel letztendlich in einer konkreten Situation anwenden zu können.

Die Schüler haben am Ende der videographierten Grammatikeinführungsstunden deklarative Wissensbestände aufgebaut und sind in der Lage, dieses Regelwissen, d.h. Wissen wie, wiederzugeben. Inwieweit einzelne Schüler diese Sprachregel auch verstanden haben und in der Lage sind, grammatisch korrekte Sätze anhand von Übungen zu formulieren, darüber können anhand der gewählten Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden keine Aussagen gemacht werden, da es um das Lehren von grammatischen Strukturen im Fremdsprachenunterricht geht. Die vorliegenden Unterrichtsstunden stellen ‚Momentaufnahmen‘ dar, die einen Einblick in verschiedene Vermittlungsmöglichkeiten von deklarativem Wissen geben. Nach den aufgezeigten Begriffsbestimmungen aus Kapitel 3.2.4.2 und 3.2.5 steht der Aufbau von expliziten bzw. deklarativen Wissensbeständen im Sinne eines *focus-on-forms* Ansatzes (vgl. Long: 1991; Doughty/Williams: 1998; Sheen: 2002; Ellis: 2008) im Vordergrund des Erkenntnisinteresses.

5.5 Die Rekontextualisierungsphase

Im Anschluss an die Dekontextualisierungsphase folgt die Rekontextualisierungsphase, in der der zuvor erklärte Inhalt angewendet werden soll. Charakteristisch für diese Phase ist der Einsatz von Übungsmaterialien. Dabei wird meist in formorientierten Aufgabentypen die zuvor erarbeitete Sprachregel eingeübt. Im Hinblick auf das Vorkommen von Erklärungen sind in dieser Phase folgende Aspekte von Interesse:

- Kommt es in dieser Phase zu Erklärungen bzw. wie werden Erklärungen ausgelöst?
- Welche Handlungsmuster liegen Erklärungen zugrunde?
- Welche Funktion haben Erklärungen in der Rekontextualisierungsphase?
- Welche Funktion hat der Einsatz von Visualisierungstechniken in dieser Phase?
- Wann kommt es zu *code-switching*?

Zu Beginn wird im folgenden Kapitel die Rekontextualisierungsphase zur Einführung des *going to futures* der Lehrperson (C) vorgestellt, um eine Vorstellung von dem gesamtheitlichen Konzept dieser Phase zu bekommen. Im Anschluss wird aufgezeigt, was für Aufgabentypen von den Lehrpersonen eingesetzt werden, um die zuvor erarbeitete Sprachregel einzuüben. Durch die Analyse der zugehörigen Transkriptausschnitte werden spezifische Handlungs- und Interaktionsmuster herausgearbeitet und das Vorkommen von Erklärungen in dieser Phase untersucht.

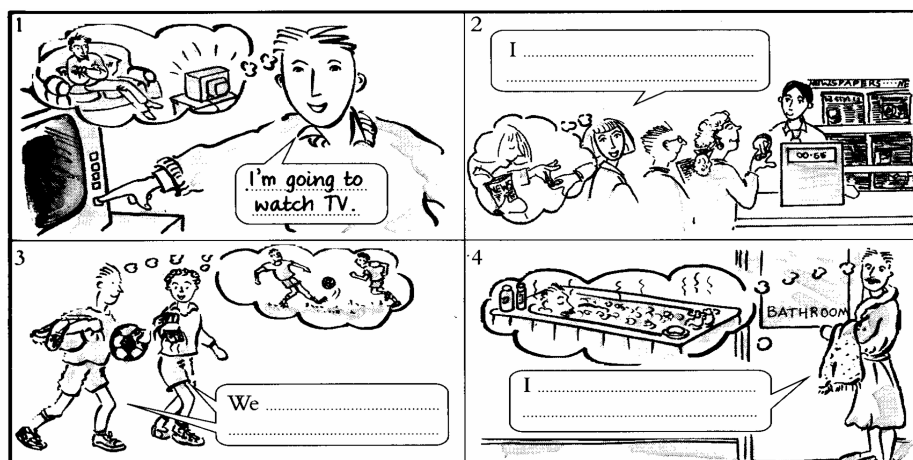
Schließlich stellt sich die Frage, in welcher Form Erklären in dieser letzten Unterrichtsphase auftaucht und welche Funktion diese Phase im Hinblick auf das gesamtunterrichtliche Konzept von Grammatikeinführungsstunden hat.

5.5.1 Unterrichtsbeispiel einer Rekontextualisierungsphase:

Lehrperson (C), (Teil 3)

An die Erarbeitung der grammatischen Regel schließt sich die knapp 20-minütige Rekontextualisierung an (24.20-44.12), bei der die zuvor erarbeiteten Inhalte anhand von Aufgaben von den Schülern eingeübt werden sollen.⁸⁷ Dabei wird die isolierte grammatische Regel wieder kontextualisiert, d.h. in einem neuen Kontext von den Schülern angewendet. Die Lehrperson verwendet hierfür eine Folie mit Bildern, auf der vier verschiedene Situationen zu sehen sind, die sich in der Zukunft zutragen (vgl. auch Anlage 9.9.1).

Abbildung 48: Folie 2: Aufgabe zum formbezogenen Üben des *going to futures* ((C) 12/06)



⁸⁷ Das folgende Unterrichtsbeispiel vervollständigt zusammen mit den in der Kontextualisierungs- und Dekontextualisierungsphase dargestellten Auszügen (Kapitel 5.3.1, 5.4.1) die Unterrichtsstunde zur Einführung des *going to futures*.

Sie initiiert diese Phase folgendermaßen:

Trskrpt 42: Einführung *going to future*, Rekontextualisierung Initiierung ((C) 12/06) (24.10)

- 1 L good(--)i ve got four pictures for you you just
(legt Folie 2 mit vier Bildern auf OHP))
- 2 help me to fill the right sentences in ok? so i
- 3 want you to tell me which colours do i have to use

Unter Verwendung der drei Farben, die jeweils für einen syntaktischen Satzteil des *going to futures* stehen (vgl. hierzu Kapitel 5.4.1), soll die zuvor erarbeitete formbezogene Regel eingeübt werden. Mit der Erarbeitung der vier Übungssätze (Abb. 48) im *going to future* endet die Einführungsstunde.

Der sich dieser Initiierung anschließende Interaktionsprozess, welcher die Erarbeitung der Beispielsätze aufzeigt, wird im folgenden Kapitel 5.5.2 (Trskpt. 42) ausführlich dargestellt. Die Analyse des Transkriptausschnitts zeigt auf, welche Handlungs- und Interaktionsmuster bei der Einübung grammatischer Strukturen eine Rolle spielen, inwieweit der Einsatz von Farben zum Tragen kommt und welche Funktion das Erklären in dieser letzten Unterrichtsphase hat.

5.5.2 Übungsformen

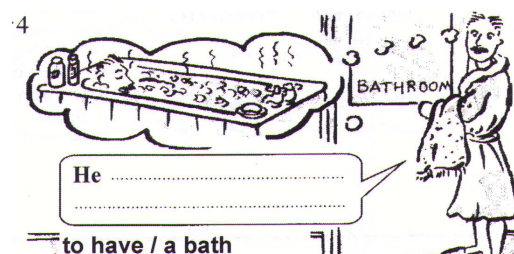
In den videographierten Unterrichtsstunden kann beobachtet werden, dass die Lehrpersonen im Anschluss an die Regelerarbeitung Übungen bereitstellen, bei denen die Schüler das neu erworbene deklarative Wissen anwenden sollen. Hierzu werden entweder Unterrichtsmaterialien in Form von Arbeitsblättern durch die Lehrpersonen angeboten oder Aufgaben aus dem Schulbuch oder *workbook* im Vorfeld herausgesucht.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Grammatikübungen vorgestellt, anhand derer die Lehrpersonen (C) und (A) das *going to future* mit den Schülern einüben. Diese Gegenüberstellung erlaubt es, die Übungsformen miteinander zu vergleichen bzw. Unterschiede oder Ähnlichkeiten im Vermittlungsprozess aufzudecken. Die Aufgaben zu den Einführungsstunden können den Anlagen (Kapitel 9.1) entnommen werden.

5.5.2.1 Einführung *going to future* Lehrperson (C)

Die Rekontextualisierungsphase der Lehrperson (C) beginnt, wie im vorherigen Kapitel bereits dargestellt, mit einer Aufgabe, die gemeinsam am OHP innerhalb eines lehrergesteuerten Unterrichtsgesprächs erarbeitet wird. Dabei sind auf der Folie vier Bilder zu sehen (vgl. Abb. 48), in denen verschiedene Personen über zukünftige Vorhaben nachdenken oder sprechen. Anhand des vierten Bildes (vgl. Abb. 49) soll aufgezeigt werden, wie der Interaktionsprozess zur gemeinsamen Erarbeitung dieser Übung verläuft und welche Handlungsmuster sich erkennen lassen.

Abbildung 49: Aufgabe zum formbezogenen Üben des *going to futures*, Bild 4 OHP ((C) 12/06)



Das Bild in Abbildung 49 zeigt einen Mann, der vor hat, in naher Zukunft ein Bad zu nehmen. Dieses Vorhaben wird durch eine Gedankenblase visualisiert, in der der gezeigte Mann in einer Badewanne liegt. Durch die darunterliegende Sprechblase sollen die Gedanken des Mannes verbalisiert werden. Hierfür sind vorstrukturierte Linien in die Sprechblase eingezeichnet, die die Schüler dazu auffordern, die Gedanken des Mannes wiederzugeben.

Das Bild 4 wurde gewählt, da es bei der mündlichen Erarbeitung des Beispielsatzes zu einem Schülerfehler kommt, der innerhalb der Rekontextualisierungsphase eine *Ad-hoc* Erklärung auslöst, die im folgenden Transkriptbeispiel dargestellt wird:

Trskrpt 43: Einführung *going to future*, Form, Rekontextualisierung SF ((C) 12/06) (27.53)

- 1 S1 he →going to have bath
- 2 L ok he going to have bath? (2.0) so which colours?
- 3 S1 äh: he schwarz(--)going to rot
- 4 L yes going to red
(schreibt an Bild 4 „he“ in SCHWARZ, „going to“ in ROT))
- 5 S1 have green
- 6 L yes

((schreibt an Bild 4 „have“ in GRÜN))

7 S1 and a bath black

8 L yes(---)but can you tell me where is our blue part?

((schreibt an Bild 4 „a bath“ in SCHWARZ))

9 S1 den gibts nicht

10 L ne: das gibts nicht dass es den nicht gibt the

11 blue part is always there manuela

12 S2 is

13 L that's right(--also ihr seht das ist eine ganz

((schreibt an Bild 4 „is“ in BLAU))

14 lange konstruktion(--man muss gucken dass man

15 kein teil vergisst

→ *trigger*

Der Schüler S1 trägt in Zeile 1 den Beispielsatz zur Sprechblase in Bild 4 vor (he →going to have bath). Bei der Bildung des *going to futures* vergisst er die finite Verbform *is* (he →going). Dieser Fehler wird von der Lehrperson erkannt und stellt den *trigger* dar (Varonis/Gass: 1985; vgl. Kapitel 3.2.2), der die folgende *Ad-hoc* Erklärung auslöst. Die Lehrperson versucht eine fremdinitiierte Selbstreparatur zu initiieren (vgl. Muranoi: 2000; Blex: 2002; Seedhouse: 2004; Schwab: 2009a), indem sie in Zeile 2 den grammatisch falschen Satz des Schülers wiederholt (ok he going to have bath?) und diesen durch das Anheben ihrer Stimme als Fragesatz verbalisiert. Durch die Veränderung der Tonhöhe und der anschließenden Pause von zwei Sekunden versucht sie dem Schüler S1 zu verstehen zu geben, dass sie mit der Antwort nicht zufrieden ist und ermöglicht ihm gleichzeitig den Beispielsatz zu verbessern.

Da es zu keiner Schülerreaktion seitens des Schülers S1 kommt, geht sie zu einem zweiten Versuch über eine fremdinitiierte Selbstreparatur anzuregen. Diese initiiert sie ebenfalls in Zeile 2 durch die schülergerichtete Frage nach den drei Farben (so which colours?), welche zur Identifizierung der drei syntaktischen Elemente *des going to futures* (jeweils eine Farbe für *to be*, *going to* und die infinite Verbform) bereits im Vorfeld eingesetzt wurden (vgl. Kapitel 5.4.1).

In Zeile 3 beginnt der Schüler S1 damit, die einzelnen Satzglieder zu benennen und diese der jeweiligen Farbe zuzuordnen (he schwarz(--going to rot). Die Lehrperson übernimmt in Zeile 4 die Antwort des Schülers S1 auf der Folie (schreibt an Bild 4 „he“ in SCHWARZ, „going to“ in ROT) und evaluiert diese verbal auch positiv (yes going to red), obwohl der Schüler wiederholt die finite Verbform nicht nennt. Die Lehrperson lässt eine Lücke zwischen dem Subjekt *he* und dem *going to* offen (He_____going to), die darauf

hindeutet, dass an dieser Stelle noch etwas eingefügt werden muss. Der Schüler fährt in Zeile 5 jedoch mit der infiniten Verbform (*have green*) fort und benennt auch die Farbe grün, die in der Dekontextualisierungsphase der infiniten Verbform zugeordnet wurde (vgl. Kapitel 5.4.1). In Zeile 6 fährt die Lehrperson mit dem gleichen Handlungs- bzw. Interaktionsmuster fort, wie bereits in Zeile 4 geschildert: Sie evaluiert die Schülerantwort positiv (*yes*) und übernimmt diese am OHP unter Verwendung der grünen Farbe (schreibt an Bild 4 „*have*“ in GRÜN).

In Zeile 7 und 8 wiederholt sich die dargestellte Handlungsweise ein drittes Mal, da der Schüler das Objekt des Beispielsatzes benennt (*and a bath black*) und die Lehrperson dieses am OHP festhält (schreibt an Bild 4 „*a bath*“ in SCHWARZ). Da der Schüler S1 keine weitere Äußerung hinsichtlich der von der Lehrperson freigehaltenen Lücke macht, scheint er den Fehler immer noch nicht zu erkennen und die Aufgabe ist für ihn gelöst. Daher stellt die Lehrperson in Zeile 8 eine konkrete Frage nach dem blauen Teil der Sprachregel, der die Form von *to be* darstellt (*but can you tell me where is our blue part?*). Damit versucht sie ein drittes Mal den Schüler S1 in elizitierender Weise zu einer fremdinitiierten Selbstreparatur zu bewegen, doch auch dieser letzte Versuch der Lehrperson schlägt fehl, da der Schüler in Zeile 9 antwortet, dass dieser Teil der Sprachregel in diesem Beispielsatz nicht vorhanden ist (*den gibts nicht*). Wie der Schüler zu dieser Annahme kommt, bleibt an dieser Stelle ungeklärt. Jedoch zeigt die schlagfertige Antwort des Schülers S1, dass er sich hinsichtlich seines Vorgehens zumindest nicht im Unrecht fühlt und aller Wahrscheinlichkeit nach über die in der Dekontextualisierungsphase erarbeitete Sprachregel nicht verfügt. Somit kann vermutet werden, dass der Schüler S1 die formbezogene Sprachregel nicht weiß und er diese nicht anwenden kann.

In den Zeilen 10 bis 11 gibt die Lehrperson dem Schüler S1 eine negative Rückmeldung in Form einer metasprachlichen Äußerung. Dabei sagt sie aus, dass die finite Verbform ein fester Teil der Sprachregel ist (*ne: das gibt's nicht dass es den nicht gibt the blue part is always there manuela*). Sie wiederholt ihre Aussage auf Englisch (*code-switching*) und beendet den Versuch eine fremdinitiierte Selbstreparatur herbeizuführen, indem sie den Schüler S2 aufruft. Dieser gibt ihr in Zeile 12 die erwünschte Antwort (*is*), mit der der Beispielsatz durch eine fremdinitiierte Fremdreparatur vervollständigt wird (vgl. Seedhouse: 2004; Schwab: 2009a). Hierzu evaluiert die Lehrperson in Zeile 13 die Schülerantwort als richtig (*that's right*) und übernimmt sie in die freigelassene Lücke (schreibt an Bild 4 „*is*“ in BLAU).

Im Anschluss daran kommt es in den Zeilen 13 und 14 zu einer Schlussbetrachtung durch die Lehrperson (also ihr seht das ist eine ganz ganz lange konstruktion man muss gucken dass man kein teil vergisst). In einer Art Zusammenfassung weist sie die Schüler auf die verschiedenen syntaktischen Bestandteile hin, die das *going to future* aufweist. Diese Schwierigkeit umschreibt sie mit der Äußerung (das ist eine ganz lange konstruktion). Die Folge davon kann sein, dass es durch das Vergessen einzelner syntaktischer Bausteine zu Fehlern kommt und daher gibt sie den Schülern indirekt den Rat, bei der Bildung genau aufzupassen (man muss gucken dass man kein teil vergisst). Diese Konklusion stellt gleichzeitig auch eine indirekte Analyse des Schülerfehlers aus Zeile 1 und der sich daraus entwickelten *Ad-hoc* Erklärung dar.

Diese Erfahrung der Lehrkräfte erklärt den akribisch geplanten Farbeinsatz (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1), der sich in der Rekontextualisierungsphase fortsetzt und dabei helfen soll, die Sprachregel korrekt zu formulieren. Der Einsatz von Farben stellt die Konsequenz dessen dar, was die Lehrperson den Schülern letztendlich als Rat mitgibt: (man muss gucken dass man kein teil vergisst).

Mit dieser Aussage beendet die Lehrperson die Erklärsequenz und die Schüler schreiben die vier Beispielsätze unter Verwendung der drei Farben in das Englischheft ab.

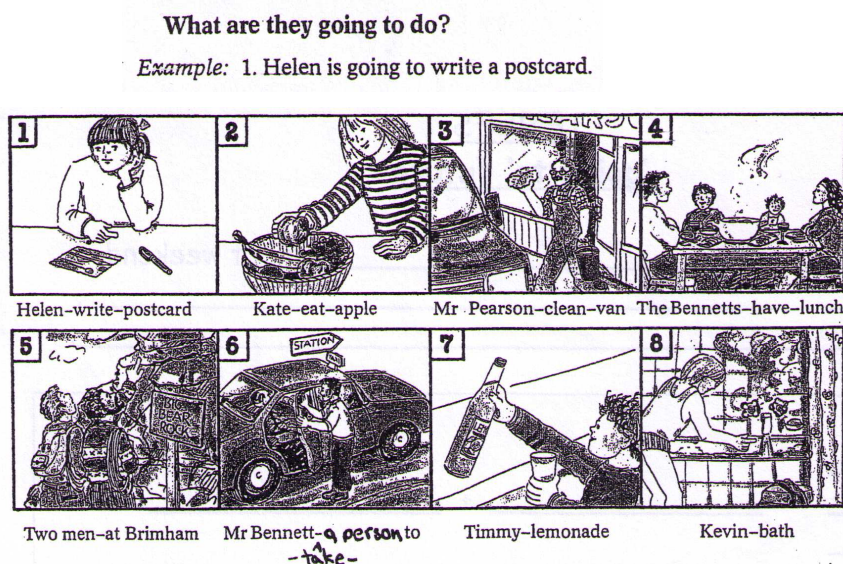
Auffallend ist, dass die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Schüler bei der Übung auf formbezogene Aspekte der Sprachregel lenkt, obwohl in dem dargestellten Bild 4 (Abb. 49) auch die Funktion des *going to futures* durch die Gedankenblase zum Ausdruck kommt. Trotzdem macht die Lehrperson keine Aussage oder initiiert Fragen zur Funktion *des going to futures*. Diese Vorgehensweise kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrkraft diese Zeitform im Hinblick auf formbezogene Gesichtspunkte, bedingt durch die syntaktischen Teilelemente, als schwierig einstuft (vgl. hierzu auch Kapitel 5.5.5.2).

Der Transkriptausschnitt zeigt, dass eine große Schwierigkeit und damit auch eine Hauptfehlerquelle bei der Bildung des *going to futures* gesehen wird. Die große Anzahl an syntaktischen Teilelementen, aus denen sich das *going to future* zusammensetzt, wird im vorliegenden Transkriptausschnitt in den Analysen aus den vorherigen Kapiteln und den Interviewaussagen der Lehrkräfte (vgl. folgendes Kapitel 5.5.2.2) als Ursache für das Vergessen einzelner Satzteile gesehen.

5.5.2.2 Einführung *going to future* Lehrperson (A)

Im Anschluss an die Dekontextualisierungsphase (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1) erarbeiten die Schüler in schriftlicher Form die Aufgabe 1 (vgl. Abb. 50) in Einzelarbeit. Während dieser Stillarbeitsphase geht die Lehrperson durch die Klasse, um bei einzelnen Schülern zu kontrollieren, ob die Sätze richtig gebildet werden oder auch um auftauchende Schülerfragen zu beantworten. Nach knapp vier Minuten bricht sie die Einzelarbeit ab, um vor Ende der Unterrichtsstunde die von den Schülern erarbeiteten Beispielsätze zu besprechen. Dazu ruft sie einzelne Schüler auf, die ihre Beispielsätze aus den Englischheften vorlesen. Die jeweiligen Beispielsätze schreibt die Lehrperson unter die zugehörigen Bilder auf die dargestellte Folie am OHP:

Abbildung 50: Arbeitsblatt Aufgabe 1 (A1): What are they going to do?



Die Übung (Abb. 50) zeigt anhand von acht Bildern verschiedene Situationen auf, in denen eine oder mehrere Personen bestimmte Handlungen ausführen. Unter den jeweiligen Bildern sind sprachliche Hilfestellungen in Form von Namen (z.B. Helen), Verben (z.B. *write*) und Substantiven bzw. Phrasen (z.B. *postcard, at Brimham*), die dem Schüler sowohl eine strukturelle Orientierung bezüglich der Satzbildung (Subjekt-Verb-Objekt) als auch eine inhaltliche Hilfestellung in Bezug auf lexikalische Inhalte geben. Dadurch bietet die Übung kaum Spielraum für Kreativität oder eigene Ideen, da durch die Angaben eine sehr enge Führung vorgegeben wird.

Aus den Handlungen selbst wird jedoch nicht ersichtlich, welche Zeitform der Schüler einsetzen muss, denn die Handlungen können sowohl in der Vergangenheit (z.B. *Helen*

wrote a postcard) als auch in der Gegenwart (*Helen is writing a postcard*) stattfinden. Lediglich die Überschrift (*What are they going to do?*) gibt Aufschluss darüber, dass die Übung im *going to future* erfolgen muss. Die Handlungen sind somit hinsichtlich der Funktion der Sprachregel des *going to futures* nicht eindeutig, zumal auch keine Signalwörter, d.h. Adverbialbestimmungen (*adverbials of time*) verwendet werden, aus denen die Schüler die zeitliche Einordnung der Tempora ableiten können. Die Schüler können somit die Beispielsätze durch die Verwendung der formbezogenen Sprachregel formulieren, ohne sich darüber im Klaren zu sein, wann diese Handlung stattfindet bzw. welche Funktion dem *going to future* zukommt.

Die Lehrperson hat somit eine Übungsform ausgewählt, bei der das Einüben der formbezogenen Sprachregel das vorrangige Unterrichtsziel darstellt. Hierzu müssen die Schüler das in der Dekontextualisierungsphase erworbene deklarative Wissen anwenden. Übertragen auf die konkrete Situation heißt das: Zum einen geht es um das Wissen über eine allgemeingültige Sprachregel, d.h. die Schüler müssen wissen wie das *going to future* generell gebildet wird (vgl. Tschirner: 1997; Keßler: 2009) Dieses deklarative Wissen wurde in der Dekontextualisierungsphase vermittelt und in die drei syntaktischen Teilbereiche ‚finite Verbform von *to be* + *going to* + Grundform des Verbs (*infinitive*)‘ unterteilt (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1).

Zum anderen müssen die Schüler in der Lage sein, die formbezogene Sprachregel anzuwenden. Die Anwendung besteht in dieser Übungsform darin, dass die Schüler die korrekte Form von *to be* für das jeweils verlangte Personalpronomen auswählen, d.h. sie müssen verstanden haben, dass beispielsweise die dritte Person Singular mit *is* (z.B. *Helen is*; Bild 1) verbunden ist, während die dritte Person Plural die finite Verbform *are* (z.B. *The Bennetts are*; Bild 2) nach sich zieht. Die Berücksichtigung dieser morphologischen Aspekte verlangt von den Schülern ein Wissen darüber, welches die allgemeingültige Aussage konkretisiert. Weiter müssen sie verstanden haben, dass der zweite syntaktische Teilbereich, das *going to*, nicht veränderbar ist und dass der Handlungsprozess selbst über das folgende Vollverb in infiniter Form ausgedrückt wird. Dieses Wissen führt schließlich dazu, dass die Schüler in der Lage sind, ihr explizites Sprachwissen in der vorgegebenen Übung anwenden zu können.

Bevor dieses Wissen anhand eines Schülerdokumentes analysiert wird, soll der Interaktionsprozess zur Besprechung der Übung exemplarisch anhand des dritten und vierten Bildes (vgl. Abb. 50) im folgenden Transkriptausschnitt illustriert werden:

Trskrpt 44: Einführung *going to future*, Übung ((A) 12/06) (43.59)

- 1 S1 mister pearson is going to clean the van
 2 L good (3.0) next one (---) careful the bennetts
 ((unterstreicht Satzteile „is“ „going to“ „clean“ auf OHP in drei Farben))
 3 S2 the bennetts are going to have lunch
 4 L ok ARE going to have lunch
 ((unterstreicht „are“ ROT auf OHP))

Der Schüler S1 gibt in Zeile 1 durch seine Äußerung (mister pearson is going to clean the van) den Beispielsatz zu Bild 3 wieder. Dabei verwendet er die zuvor erlernte Sprachregel des *going to futures* und berücksichtigt, dass die korrekte Form von *to be* in diesem Beispiel *is* darstellt. In Zeile 2 evaluiert die Lehrperson diese Antwort positiv (good) und zeigt durch das Unterstreichen der Satzteile (unterstreicht Satzteile „is“ „going to“ „clean“ auf OHP in drei Farben) auch nonverbal die Richtigkeit der Schüleraussage an. Diese Handlung zeigt, dass Visualisierungstechniken wie beispielsweise die Verwendung von Farben, auch in dieser Phase eine große Rolle spielen, jedoch sollen diese dabei helfen, Fehler bei der Regelanwendung zu vermeiden, wie die folgende Interviewaussage der Lehrperson (A) aufzeigt:

Interviewausschnitt 8: (A): Einführung *going to future*, Kl. 7 (12/06)

- Jos: 1 Und warum hast du die Farben in der Aufgabe
 33 2 verwendet?
 (A): 3 Also dass sie sehen, dass sie wissen, drei
 34 4 verschiedene Sachen müssen da zusammen stehen. Und
 5 die Farben, die dienen quasi dazu, dass die
 6 [Schüler]die Struktur richtig anwenden und nichts
 7 vergessen können. Dass sie vor allen Dingen auch
 8 wissen, da muss was Rotes und was Grünes und was
 9 Blaues hin. Aha, es müssen drei Teile sein.

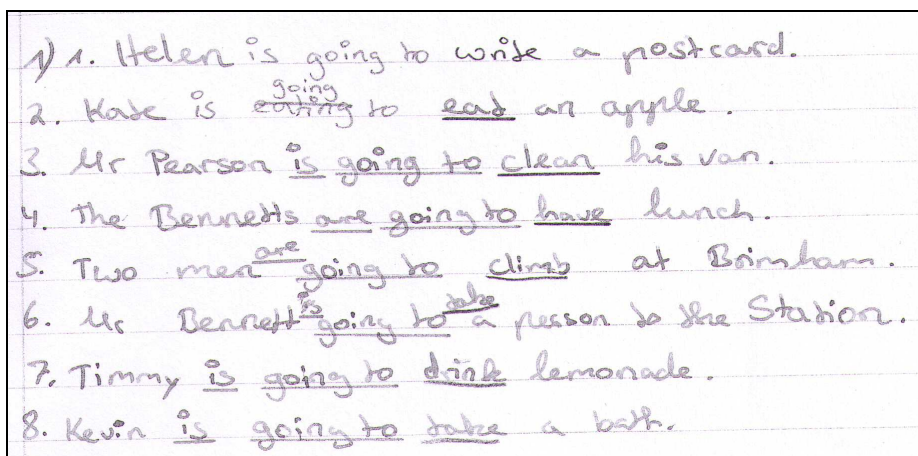
Die Lehrperson erhofft sich durch den Einsatz der drei Farben die Fehleranzahl bezüglich des Vergessens von einem der drei syntaktischen Teilbereiche zu vermindern (dass die [Schüler] die Struktur richtig anwenden und nichts vergessen können). Ihre Strategie besteht darin, den Schülern durch das Unterstreichen (dass sie sehen) die einzelnen syntaktischen Elemente (drei verschiedene Sachen müssen da zusammen stehen) klar zu machen (dass sie wissen) und dadurch ein Zählen angeregt wird (Aha, es müssen drei Teile sein), welches visuell durch die Verwendung der Farben unterstützt wird (Dass sie vor allen Dingen auch wissen, da muss was Rotes und was Grünes und was Blaues hin). Diese Methode soll den Schüler erkennen lassen, dass eventuell ein Baustein fehlt und die Struktur somit nicht korrekt ist.

In Zeile 2 fährt die Lehrperson damit fort, einen zweiten Schüler für das Vortragen des vierten Beispielsatzes (*next one*) aufzurufen. Im Hinblick auf die morphologischen Aspekte der Sprachregel ist die sich anschließende Aussage (*careful the bennetts*) der Lehrperson interessant. Es kann vermutet werden, dass sie das Adjektiv (*careful*) gezielt einsetzt, um die Schüler vor der in Bild 4 zum ersten Mal auftauchenden finiten Verbform *are* zu warnen, da sie durch die Zusatzinformation (*the bennetts*) den Grund angibt, warum die Schüler vorsichtig sein sollen. Daher kann das Adjektiv (*careful*) an dieser Stelle eine ‚Achtung‘ bzw. ‚Aufgepasst‘ Funktion haben (illokutiver Akt), mit der die Lehrperson die Schüler ebenfalls vor einem Fehler bewahren will, beispielsweise eine falsche finite Verbform zu wählen (vgl. u.a. Henne/Rehbock: 2001).

In Zeile 3 gibt der Schüler S2 schließlich die gewünschte Antwort (*the bennetts are going to have lunch*), was die Lehrperson in Zeile 4 positiv evaluiert (*ok*). Zusätzlich wiederholt sie die Schülerantwort aus Zeile 3, jedoch lässt sie das Subjekt weg und beginnt mit der finiten Verbform *are*, wobei sie diese betont (*ARE going to have lunch*) und am OHP zusätzlich rot unterstreicht (unterstreicht „are“ ROT auf OHP). Diese Vorgehensweise bestätigt die Vermutung, dass die Lehrperson die Schüler im Vorfeld auf morphologische Aspekte aufmerksam macht, von denen sie aufgrund ihres Erfahrungswissens ausgeht, dass hier eine besondere Fehlerquelle vorliegt.

Die folgenden acht Sätze (Schülerdokument 1) stammen aus dem Englischheft eines Schülers, der die oben dargestellte Aufgabe (Abb. 50) während der Einzelarbeitsphase bearbeitet und in der anschließenden Besprechung verbessert hat.

Schülerdokument 1: (A)/ *going to future*/Arbeitsblatt 1, Aufgabe 1 (A1)



Während die Sätze 1, 3, 4, 7 und 8 aus sprachlicher Sicht korrekt formuliert sind, kommt es in den Sätzen 2, 5 und 6 zu drei unterschiedlichen Fehlertypen.

In Satz 2 nimmt der Schüler eine Substitution des syntaktischen Elements *going to* durch das Vollverb *eat* vor. Der Schüler übernimmt das Vollverb *eat*, welches seine Position als infinite Verbform an dritter Stelle der Sprachregel hat und bildet daraus das *present participle* *eating*, welches er an anstelle des *going* einsetzt.

Nachdem er in den Sätzen 3 und 4 unter Verwendung der drei Farben die Beispielsätze syntaktisch korrekt gebildet hat, vergisst er in Satz 5 die finite Verbform *are* von *to be*. Im Unterschied zu den vorherigen Sätzen ist hier keine Angabe zu einem zu verwendenden Verb im Text enthalten (vgl. Abb. 50), sondern lediglich das Subjekt (*Two men*) und die Phrase (*at Brimham*). Der Schüler muss an dieser Stelle aufgrund des Bildes selbst ein Vollverb finden, dem er die Position des Infinitivs zuweisen muss. Diese Schwierigkeit zu überwinden ist dem Schüler durch die Auswahl des Verbs *climb* zwar gelungen, aber gleichzeitig hat er die sprachliche einfachere Anforderung, die Verwendung von *are*, an dieser Stelle nicht meistern können, obwohl er zuvor in den beiden Sätzen 3. und 4. die finite Verbform von *to be* korrekt verwendet hat.

In Satz 6 lässt der Schüler sowohl die finite Verbform *is* als auch den Infinitiv *take* außer Acht und setzt lediglich das *going to* ein, welches zu dem Satz **Mr. Bennett going to a person to the station* führt. Auf Bild 6 ist zu sehen, wie ein Mann auf einen zweiten Mann, der im Auto sitzt, zugeht oder ihn einsteigen lässt. Diese Situation kann vom Schüler so verstanden werden, dass Mr. Bennett zu einer Person am Bahnhof geht, was im Sinne der *interlanguage* Theorie (Selinker: 1972) die Formulierung des Satzes **Mr. Bennett going to a person to the station* erklären würde. Die Einübung der grammatisch korrekten Struktur geht an dieser Stelle verloren, während für den Schüler die sinngebende Bedeutung der Handlung im Vordergrund steht (*focus-on-meaning*).

Betrachtet man das Schülerdokument 1, fällt auf, dass es trotz des Farbeinsatzes in den Sätzen 2., 5. und 6. zu Fehlern hinsichtlich des Vergessens von syntaktischen Elementen der Sprachregel kommt, obwohl der Schüler in den restlichen fünf Sätzen keine Fehler macht. D.h. obwohl der Schüler in den anderen Sätzen die geforderten drei Farben verwendet hat, scheint ihm nicht aufgefallen zu sein, dass es drei Sätze gibt, bei dem die Farbeinteilung nicht stimmt. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob die Lehrkraft den Einsatz von Farben bezüglich der Erklärung von Sprachregeln überschätzt, der Schüler die Sprachregel noch nicht verstanden hat und daher nicht umsetzen konnte oder er einfach nur unkonzentriert ist und die Übung beenden will.

Insgesamt fällt auf, dass sich die Übungsmaterialien auf formbezogene Aspekte der Sprachregel konzentrieren. Dabei fällt auf, dass die Schüler Farben einsetzen, um syntaktische Merkmale einer Sprachregel zu unterstreichen. Nach Ansicht der Lehrpersonen hat dieser Farbeinsatz in der Rekontextualisierungsphase die Funktion der Fehlervermeidung, d.h. das Vergessen einzelner syntaktischer Bestandteile soll durch die Verwendung unterschiedlicher Farben verhindert werden.

5.5.3 Funktion im Erklärprozess

In der Rekontextualisierungsphase steht die Kommunikation über Sprachregeln im Hintergrund und gezieltes Üben im Vordergrund. Die Einübung der Regel geschieht meist anhand eines neuen Kontexts, wobei Englisch als vorrangige Unterrichtssprache eingesetzt wird. Der vermehrte Einsatz der Fremdsprache als Unterrichtsmedium liegt aller Wahrscheinlichkeit nach darin begründet, dass es in dieser Phase nicht zu geplanten Erklärphasen kommt, bei denen metasprachliche Inhalte im Vordergrund der Unterrichtskommunikation stehen.

Erklären kann als eingeschobene Sequenz beobachtet werden, wenn es beispielsweise zu Schülerfehlern kommt, die Lehrperson die zuvor erarbeiteten Inhalte ergänzen will oder sie das ‚Gefühl‘ hat, die Inhalte wurden noch nicht richtig verstanden (vgl. hierzu Kapitel 5.4.5.2.4). Daher entsteht diese Art des Erklärens nicht geplant wie in der Dekontextualisierungsphase zuvor, sondern resultiert aus der jeweiligen Unterrichtssituation.

Erklärungen tauchen hier als *Ad-hoc* Erklärungen auf, entweder initiiert durch die Lehrperson, die Inhalte aus der Dekontextualisierungsphase punktuell ergänzt oder indirekt durch die Schüler bei auftretenden Schülerfehlern.

Diese Erklärungen sind nicht, wie der stattfindende Erklärprozess in der Dekontextualisierungsphase geplant, sondern kommen durch eine Art *trigger* (Varonis/Gass: 1985; Landolfi: 1989, 1990) zustande. Dieser *trigger* löst eine Erklärung aus, die entweder von der Lehrkraft monologisch abgegeben oder im Diskurs durch Elizitieren mit den Schülern erarbeitet wird. Somit entstehen in dieser Phase die Erklärung und die Formulierung durch nicht planbare oder spontane Ereignisse im Unterricht. Daher finden in dieser Phase vor allem *Ad-hoc* Erklärungen statt.

Nach dem Erklärmodell zum Übertragen von Wissen (Kiel: 1999, vgl. Kapitel 2.4) entspricht die Rekontextualisierungsphase der *Übung und Spezifikation*, bei der die Lehrperson das zuvor erarbeitete deklarative Wissen in prozedurales Wissen umwandeln möchte (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.2).

Im Hinblick auf eine fremdsprachenerwerbstheoretische Sichtweise findet sich in dieser Aussage der Grundgedanke der *interface-position* wieder (Schmidt: 1993, 1995; Gass: 1997; DeKeyser: 1998; Tschirner: 1997; Toenshoff: 1999; Gass/Selinker: 2008; Ellis: 2008; Keßler/Plesser: 2010), bei der davon ausgegangen wird, dass deklaratives Wissen durch regelmäßige Anwendung automatisiert werden kann und sich mit der Zeit in prozedurales Wissen umwandelt (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4). Das Ziel der Lehrperson besteht in der Rekontextualisierungsphase darin, die erlernte Sprachregel anhand von Übungen anzuwenden, um langfristig durch eine Automatisierung die Sprachkommunikation zu fördern.

Die Analyse der Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsausschnitte hat ergeben, dass sich die Anstrengungen der Lehrperson hinsichtlich der Umwandlung von Wissensbeständen vor allem auf formbezogene Aspekte der Sprachregel konzentrieren. Die Übungsmaterialien weisen einen *form-and-accuracy* orientierten Kontext (Seedhouse: 2006) auf, bei dem der *focus-on-forms* Ansatz (vgl. Kapitel 3.2.5) im Vordergrund des Vermittlungsinteresses steht.

Somit geht es den teilnehmenden Lehrkräften in Grammatikeinführungsstunden darum, die erlernte formale Sprachregel durch entsprechende Übungstypen zu automatisieren, wobei funktionale Aspekte eine untergeordnete Rolle spielen. Allerdings ist die Funktion einer Sprachregel, d.h. wann diese im Kontext verwendet wird, im Hinblick auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz ein unerlässlicher Gesichtspunkt. Nur so kann den Schülern der Wert des Erklärten aufgezeigt werden, welcher über den schulischen Kontext hinausgeht (Kiel: 1999). Grammatikeinführungsstunden bieten demnach wenig Gelegenheit, um für die Schüler nachvollziehbare Anwendungsmöglichkeiten der funktionalen Sprachregel innerhalb eines sozialen Kontexts zu schaffen.

Allerdings muss auch an dieser Stelle angemerkt werden, dass das langfristige Anliegen, prozedurale Wissensbestände aufzubauen, um kommunikative Kompetenzen zu entwickeln über das Stundenziel einer einzelnen Grammatikstunde hinausgeht und sich über Monate oder ganze Schuljahre erstreckt.

5.6 Erklären von Grammatik aus Sicht der Lehrpersonen

Die Interaktion mit der Klasse schult und verändert das sprachliche Verhalten. Es hilft dabei zunehmend schüleradäquat zu erklären und flexibel auf Schüleräußerungen einzugehen, wie die Aussage der Lehrperson (A) illustriert:

„Erst in der konkreten Auseinandersetzung mit den jeweiligen Schülern und Klassen habe ich gelernt, etwas zu erklären.“

(A), Leitfadeninterview vom 06.12.2006)

Die Erfahrung der Fachlehrkräfte mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand (*pedagogical content knowledge*) und dem Wissen über die Klasse (*pedagogical knowledge*) nimmt eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Grammatik ein: Fachliches Wissen und Erfahrung im Umgang mit dem Gegenstand und der Klasse sind zentrale Aspekte für die Planung und Durchführung von Erklärprozessen.

Die Interviewaussagen der Lehrpersonen lassen sich in verschiedene Inhaltsbereiche kategorisieren, die von den Lehrpersonen nach den gehaltenen Grammatikstunden angesprochen wurden. Neben institutionellen Vorgaben hat sich aus dem Bereich des *pedagogical knowledge* das Vorwissen der Schüler als ein Inhaltsbereich herauskristallisiert, den die teilnehmenden Lehrkräfte explizit erwähnen und der für das Erklären von Grammatik einen wichtigen Gesichtspunkt darstellt. Aus dem Bereich des *pedagogical content knowledge* wird von den teilnehmenden Lehrkräften der Einsatz von Veranschaulichungsmitteln hervorgehoben (vgl. Kapitel 5.7.3).

Im Weiteren wird aufgezeigt, welche Inhalte die teilnehmenden Lehrkräfte mit ‚Erklären von Grammatik‘ verbinden. Zum einen sind diese Aussagen wichtig, um aus diesen Alltagsdefinitionen ein Verständnis für das Vorgehen der Lehrpersonen im Unterricht zu entwickeln, zum anderen können diese Ergebnisse mit dem tatsächlichen Handeln im Unterricht verglichen werden um festzustellen, wie die Lehrpersonen ihr eigenes Handeln selbst wahrnehmen und nachträglich reflektieren.

5.6.1 Institutionelle Vorgaben

Nach dem Erklärmodell *Übertragen von Wissen* nach Kiel (1999, 156) bereitet die Lehrperson den Erklärprozess vor, indem sie Beispiele oder Vorstellungen auswählt, die die Sprachregel illustrieren. Zusätzlich zu der individuellen Planung unterliegt die Erklärung

des grammatischen Phänomens sowohl einem curricularen als auch einem wissenschaftlichen Standard: Neben den Vorgaben des Bildungsplans der jeweiligen Schularten und Bundesländer hat die Lehrperson fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte miteinander in Einklang zu bringen, d.h. sie entscheidet, welche Schwerpunkte innerhalb eines vorgegebenen Grammatikthemas gesetzt werden.

Die folgende Interviewaussage der Lehrperson (A) wurde im Anschluss an die Einführungsstunde zum *past perfect* erhoben und zeigt den Einfluss von institutionellen und curricularen Vorgaben auf die Unterrichtsplanung.

Interviewausschnitt 9: (A): Einführung *past perfect*, Kl. 7 (07/07)

- | | |
|---|---|
| <p>(A): 1 Für mich ist das <i>past perfect</i> 5 2 <i>nicht das Wichtigste</i>, kommt ja 3 in den <i>seltensten Fällen</i> vor, 4 das kommt ja nochmal im <i>if-</i> 5 <i>clause drei</i> vor, aber ähm 6 (2.0) ja jetzt mache ich noch 7 <i>zwei Übungen</i> dazu, in der 8 <i>achten Klasse wird's dann noch</i> 9 <i>wiederholt</i> und dann ist das 10 auch <i>in Ordnung</i>. Jetzt üben 11 wir das morgen noch mal, aber 12 das ist das <i>Ende vom Schuljahr</i> 13 ich schreib <i>keine Arbeit</i> mehr 14 ich schreib <i>keine Tests</i>, die 15 <i>Noten</i> sind gemacht, die werden 16 jetzt <i>nicht</i> zu Hause hinhocken 17 und des <i>auswendig lernen</i>, des 18 machen die dann halt <i>nächstes</i> 19 <i>Jahr</i>. Nächstes Jahr wird's ja 20 <i>noch mal wiederholt</i> von daher 21 ist dann <i>vielleicht</i> schon mal 22 ein <i>Grundstock</i> dazu <i>gelegt</i>. 23 (...)Ich hab mir auch noch 24 überlegt ob ich das <i>ohne</i> 25 <i>Bewusstmachung</i> machen soll, 26 aber irgendwie wollte ich das 27 dann <i>früher als Schüler</i> auch 28 <i>immer wissen</i> worum es jetzt 29 <i>eigentlich</i> geht.</p> | <p>1. Fachwissenschaftlicher Aspekt 1 a. subjektive Bedeutung des Tempus b. Begründung: seltene Anwendung c. Beispiel (curriculare Vorgabe 1) <i>FAZIT: Schülerrelevanz gering</i> 2. Folgerungen persönliche Folgerung 1 Wdh. curriculare Vorgabe 1 institutionelle Vorgabe 1 3. Subjektive Einschätzung Wdh. persönliche Folgerung 1 4. institutionelle Vorgabe 2 (Ende SJ) 5. institutionelle Vorgabe 3 (Test) 6. institutionelle Vorgabe 4 (Noten) 7. Einschätzung Schülerverhalten 8. institutionelle Vorgabe 5 (Neues SJ) 9. Wdh. curriculare Vorgabe 1 10. evtl. Bedeutung für dieses SJ 11. fachdidaktische Entscheidung 1 Begründung 1 subjektives Lernverhalten</p> |
|---|---|

Die Aussage zeigt die Vorstellungen der Lehrperson zum Explanandum des *past perfects*. Die Planung des Erklärprozesses unterliegt den oben aufgeführten Vorgaben. Zum ersten stellt die Lehrperson in den Zeilen 1-5 fachwissenschaftliche Überlegungen an (1.). Dabei spielt ihre subjektive Einschätzung bezüglich der fremdsprachlichen Relevanz eine entscheidende Rolle (1.a): Sie misst der Vermittlung des *past perfects* eine geringere Bedeutung als anderen Tempora bei und begründet ihre Einschätzung mit einem Argument, das kommunikative Ansätze in den Vordergrund des Fremdsprachenerwerbs stellt: Die seltene Verwendung

des Tempus im Hinblick auf Kommunikationssituationen (1.b) führt zu einer geringen Relevanz im Hinblick auf die Lernerwartung an die Schüler.

In einem zweiten Schritt begründet die Lehrperson die Vermittlung des *past perfects* mit curricularen Vorgaben (1.c): Das Vorkommen des *past perfects* bei der Vermittlung von Bedingungssätzen (Zeilen 4-5) stellt durch die Vorgabe im Bildungsplan (Klasse 8, RS) eine curriculare Bedingung (1) dar, die die Lehrperson dazu zwingt, die Inhalte in Klasse 8 zu wiederholen (Zeilen 8-9). Diese curriculare Bedingung führt dazu (2.), dass vor der Vermittlung der Bedingungssätze in Klasse 8 die Wiederholung des *past perfects* u.a. im Schulbuch *Redline 4* aufgegriffen wird. Da Englisch ein Unterrichtsfach ist, das inhaltlich aufbauend und daher stark lehrwerksgelenkt arbeitet (vgl. hierzu auch Kurtz: 2001; Appel: 2002), stellt die chronologische und kontextuelle Aufbereitung von Inhalten in Schulbüchern eine institutionelle Vorgabe dar, die aus zeitökonomischer Sicht für Lehrkräfte entlastend ist, sie aber auch in der eigenen Gestaltungsfreiheit einschränkt. Diese Schlussfolgerung (3.) kann auch das von der Lehrperson geplante Üben des *past perfects* am folgenden Tag erklären (Zeilen 6-7; Zeilen 10-11): Trotz des fraglichen Werts dieses Tempus im Hinblick auf die kommunikative Verwertbarkeit, hat die Lehrperson das *past perfect* eingeführt und wird es am Folgetag üben.

Eine interessante Frage ist nun, warum die Lehrperson das tut. Über die Gründe können anhand der Interviewaussage folgende Vermutungen angestellt werden. Mit der Aussage in den Zeilen 10-11 (Jetzt üben wir das morgen noch mal) rechtfertigt sie ihr Handeln mit vier Aussagen, die auf institutionellen Vorgaben beruhen: Das Ende des Schuljahres (4.) stellt eine zeitliche Bedingung dar, die zu einer zusätzlichen Abwertung des Sachverhalts beiträgt. Die Folgen aus dieser Vorgabe sind, dass es keine Leistungsmessung mehr gibt (5.) und die Endnoten für das Fach Englisch feststehen (6.). Weiter wird zu Beginn des neuen Schuljahres der Inhalt aufgrund der oben dargestellten Umstände wiederholt (8.).

Diese Aussagen unterstreichen, dass der Grund für die Vermittlung des zu erklärenden Sachverhalts, nämlich das *past perfect*, das bevorstehende Üben darstellt (9.) und daher einem formalen bzw. institutionalisierten Ablauf oder Muster folgt, das auf eine Vermittlung - die aus subjektiver Sicht für das Fremdsprachenlernen der Schüler sogar eher unwichtig erscheint - folgt.⁸⁸ Aus fachdidaktischer Sicht stellt die Lehrperson in den Zeilen 24-29 die Überlegung an (11.), auf die Bewusstmachung, d.h. auf die Dekontextualisierungsphase zu

⁸⁸ Diese Aussage kann durch ein Protokoll aus der Vorstudie unterstützt werden. Dabei merkte die Lehrperson (B) in einem Interview nach einer Unterrichtshospitation zur Wiederholung des *past progressives* an, dass sie sich durch die Tagebucheinträge und -kontrollen dazu verpflichtet fühle, bestimmte Unterrichtsthemen und -abläufe einzuhalten.

verzichten, verwirft den Gedanken jedoch wieder mit einer Begründung, die die subjektive Lernerfahrung der Lehrperson widerspiegelt: Da sie in ihrer eigenen Schulzeit positive Erfahrungen mit der Bewusstmachung von Regeln gemacht hat, die ihr beim Verstehen geholfen haben, überträgt sie ihre subjektive Erfahrung auf das Lernverhalten der Schüler.

Die Analyse des Interviewausschnitts zeigte, dass institutionelle und curriculare Vorgaben wie beispielsweise zeitliche und inhaltliche Rahmenbedingungen oder die Notwendigkeit der Leistungsmessung das Handeln der Englischlehrkräfte entscheidend beeinflussen bzw. soweit gehen, dass eigene Einschätzungen zu fachwissenschaftlichen Aspekten zurückgestellt werden. Im Bereich der fachdidaktischen Entscheidungen haben die Lehrpersonen einen größeren Spielraum (11.). Hierbei ist ihnen freigestellt, wie sie die Tempora vermitteln und welche Begründungen sie dafür heranziehen.

5.6.2 Vorwissen der Schüler

Eine wichtige Voraussetzung für die Planung der Unterrichtsstunde ist die Einschätzung der Lehrkraft zum vorhanden Vorwissen der Schüler. Die Entscheidung, welche Inhalte mit welcher Vorgehensweise eingeführt oder wiederholt werden müssen, hängt von verschiedenen Kriterien ab, über die sich die Lehrperson im Vorfeld der Unterrichtsstunde Gedanken machen muss. Am Beispiel der folgenden Aussage zur Einführungsstunde des *going to futures* werden mögliche Inhaltsbereiche illustriert.

Interviewausschnitt 10: (B): Einführung *going to future*, Kl. 7 (12/06)

- Jos: 1 Woher wussten die Schüler schon etwas zum going to
7 future?
(B): 3 Also ich denke, dass sie's einmal ja im (1)(a)
8 4 Buch sehen können, weil das ja (b) *natürlich* im
5 Buch thematisiert wird, wenn sie da ein bisschen
6 blättern. (2)(a) Und zum anderen hat sich dann
7 rausgestellt, die sind ja aus vier sechsten
8 Klassen zusammengewürfelt, (b) dass manche Lehrer
9 das eben schon mal in der sechsten behandelt
10 hatten und andere nicht.

Anhand der Aussage der Lehrperson (B) lassen sich drei verschiedene Inhaltsbereiche aufzeigen, die die Lehrkraft heranzieht, um das Vorwissen der Schüler einzuschätzen.

Zum einen benennt sie in (1) das Buch als Unterrichtsmedium, das den Schülern bekannt ist (a) und man dort diese Informationen findet (b). Schülern ist bekannt wie Unterricht

funktioniert und sie wissen daher schon im Vorfeld, was die Lehrperson tun wird und haben Handlungsmöglichkeiten, die sie jedoch der Reaktion der Lehrperson nach nicht allzu oft nutzen. Jedoch weiß sie, dass Schüler (natürlich) rein theoretisch nachschlagen könnten, wovon sie ihrer Erfahrung nach aber eher nicht ausgeht. Die Aussage kann indirekt auch auf eine institutionelle Ebene bezogen werden, da der Bildungsplan die Inhalte vorgibt, die sie unterrichten muss und die im Buch thematisiert werden (vgl. hierzu Kapitel 4.1).

Ein zweites Kriterium für das vorhandene Vorwissen sind die im vorherigen Kapitel beschriebenen institutionellen und die daraus resultierenden schulischen Bedingungen (2). Diese führen aus schulorganisatorischen Gründen⁸⁹ zu neuen Klassenzusammensetzungen (hat sich dann rausgestellt, sind ja aus vier Klassen) (a), so dass die Schüler verschiedene Kenntnisse über Inhalte besitzen (b).

Innerhalb der institutionellen Vorgaben (Bildungsplan) gibt es Freiräume, die individuell von den im vorherigen Schuljahr unterrichtenden Lehrkräften genutzt wurden und die zu unterschiedlichen Wissensständen in verschiedenen Klassen führen. Die Aussage (dass manche Lehrer das eben schon mal in der sechsten behandelt hatten und andere nicht) kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrkräfte je nach der jeweiligen Vorliebe und Einstellung zu grammatischen Inhalten unterschiedliche Schwerpunkte setzen können.

Diese schulorganisatorischen Bedingungen werden als ein Faktor empfunden, der zu einer tieferen Heterogenität führen kann und den Unterricht erschwert, wenn es um die Einschätzung des vorhandenen Vorwissens geht. Die Abbildung 51 zeigt im Überblick die von der Lehrperson genannten Entscheidungsdimensionen,⁹⁰ derer sie sich zur Einschätzung des Vorwissens der Schüler bediente.

Abbildung 51: Aneignung und Einschätzung von Vorwissen

| <u>Aneignung und Einschätzung von Vorwissen</u> | |
|---|--|
| 1. Schulbuch als Unterrichtsmedium | |
| 2. Institutionelle Voraussetzungen | |
| 2a. Bildungsplanvorgaben | |
| - Beherrschung sprachlicher Mittel | |

⁸⁹ Die Schüler der Realschulen in Baden- Württemberg müssen sich nach Klasse 6 für ein Wahlpflichtfach (NuT, MuM oder Französisch) entscheiden, das ab Klasse 7 als ein weiteres Hauptfach unterrichtet wird. Während die Fächer MuM und NuT als Blockunterricht stattfinden, wird Französisch stundenweise bzw. zwei bis drei Mal wöchentlich unterrichtet. Daher werden die Klassen aufgrund stundenplanorganisatorischer Gründe neu zusammengesetzt und es findet in der Regel ein Klassen- und Fachlehrerwechsel statt.

⁹⁰ Der Begriff *inhaltliche Entscheidungsdimension* wird in Anlehnung an die Untersuchung von Toenshoff (1992) übernommen.

- Wahl eines Pflichtfaches in Kl. 7
 - 2b. schulorganisatorische Voraussetzungen
 - neue Klassenzusammensetzung Kl. 7
 - Fachlehrerwechsel in Kl. 7
 - 3. Individuelle Freiräume von Lehrkräften
- Konsequenz:* heterogenes Vorwissen in Klassen

5.6.3 Erklären als sprachliches Handeln im Unterricht

Beschäftigt man sich mit *Erklären* von Grammatik, ist man versucht auf den ersten Blick von einem deduktiv und frontalunterrichtlich geprägten Unterrichtsarrangement auszugehen, das der dargestellten fremdsprachenerwerbstheoretischen Entwicklung (vgl. Kapitel 3.1) und der heutigen Auffassung von Grammatikunterricht widerspricht.

Die Reaktion der teilnehmenden Lehrpersonen bestätigt die Verknüpfung von *Erklären* mit den oben genannten Vorgehensweisen. Nach der Einführung des *going to futures* wurden die Lehrkräfte im *recall*-Interview gefragt, ob sie ihrer Ansicht nach den Schülern den Sachverhalt erklärt haben. Exemplarisch wird dies anhand der Aussage der Lehrperson (B) dargestellt.

Interviewausschnitt 11: (B): Einführung *going to future*, Kl. 7 (12/06)

- Jos: 1 Würdest du sagen dass du den Schülern das going to
 43 2 future erklärt hast?
 (B): 3 (1)(a) Nein, also nein. Erklärt habe ich das
 44 4 nicht. (b) Die Schüler haben das ja selbst benannt
 5 [die Form des going to futures] (2) und ich habe
 6 das dann noch mal fixiert, (3)(a) also sie haben
 7 die Form selbst benannt (b) und sie haben auch die
 8 Verwendung eigentlich schon erkannt, (4)(a) also
 9 was mit werden (b) und sie haben das auch selber
 10 gesagt: ‚wenn man über Pläne spricht also in der
 11 Zukunft‘. (5) Also sie haben die beiden Aspekte
 12 benannt. (6) Das war ja auch ein Ziel.
 13 (7)(a) Erklären vielleicht dann in dem Sinne, dass
 14 ich des noch mal zusammengefasst hab (b) oder
 15 wiederholt hab (c) oder einfach dann in diese
 16 Struktur gebracht habe (2.0). (8)(a) Ich denk
 17 aber nicht, dass es so war, das ich gesagt habe,
 18 also jetzt hört mal her (b) so und so sieht’s aus
 19 und so geht das und das ist so und so.

Die Lehrperson verknüpft mit *Erklären* eine frontalunterrichtliche Vorgehensweise (Zeilen 17-19), bei der sie als ‚Expertin‘ die Regelerklärung zum *going to future* im monologischen Lehrervortrag ausführt (also jetzt hört mal her; so geht das). Die Schüler haben dabei eine rezeptive Zuhörerrolle und sind am Interaktionsprozess nur passiv beteiligt. Sie

hat ihrer Ansicht nach nicht erklärt (1)(a), da die Schüler selbst die Inhalte benannt haben, ohne dass die Lehrkraft eine Vorgabe gemacht hat (1)(b). In (3)(a), (b) wiederholt und konkretisiert sie diese Aussage, indem sie gezielt die *Benennung* der Form und die *Erkennung* der Funktion durch die Schüler anspricht. In (4)(a), (b) exemplifiziert sie die Aussagen aus (3) anhand von Schülerbeiträgen, die sie in indirekter Redeform wiedergibt. Ihr scheint diese Vorgehensweise des ‚Selbst Benennens durch Schüler‘ wichtig zu sein, was sich in einer weiteren zusammenfassenden Wiederholung in (5) zeigt.

Insgesamt distanziert sie sich durch ihre Aussagen von einer durch die Lehrkraft abgegebenen Erklärung. Die aktive Beteiligung der Schüler am Interaktionsprozess (Zeile 4) schließt das Vorhandensein von *Erklären* aus. Diese Aussage verstärkt sie durch die Verwendung des Wortes ‚ja‘ (Die Schüler haben das ja selbst benannt): Damit setzt die Lehrperson *Erklären* mit einer frontalunterrichtlichen Handlungsweise in Verbindung, bei der es zur Vermittlung von deklarativen Wissensbeständen kommt (Zeilen 18-19). Von dieser Art der Vermittlung distanziert sie sich (Zeile 3) in zweierlei Hinsicht: Zum einen sagt sie in den Zeilen 3-4 explizit aus, dass sie die Inhalte nicht erklärt hat (Erklärt habe ich das nicht), zum anderen zeigt sie durch die Aussage in den Zeilen 16-17 (Ich denk aber nicht, dass es so war das ich gesagt habe), dass diese Art der Vermittlung eine unerwünschte Vorgehensweise ist. Durch die Verwendung der Konjunktion (aber) verstärkt sie diese Aussage noch.

Bei der Vermittlung von Sprachregeln sieht die Lehrperson ihre Aufgabe darin, die Aussagen der Schüler zu ‚fixieren‘, d.h. festzuhalten (z.B. schriftlich anhand eines Tafelbildes oder auf dem OHP) (2). Ihr festgelegtes Ziel ist das Benennen und Erkennen der Form und Funktion, das sie ihrer Ansicht nach auch erreicht hat (6). Weiter versucht sie in (7) eine Definition für schulisches Erklären zu formulieren. Erklären wird darin als eine (7)(b) Wiederholung, (c) Strukturierung und (a) Zusammenfassung der Schülerbeiträge durch die Lehrperson verstanden. Dies kann sowohl verbal (Betonung, Paraphrasierung) und nonverbal (Visualisierungstechniken, Farbeinsatz) als auch schriftlich oder mündlich geschehen. Wie bereits in (1) bis (5) dargestellt ist zu vermuten, dass sie einer frontalunterrichtlichen und deduktiven Vorgehensweise eher ablehnend gegenübersteht, bei der die Lehrperson die Regel beispielsweise in einem Lehrervortrag vorgibt (8)(a) und dabei die Schüler die Rolle der Zuhörer einnehmen (8)(b).

Weiter wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie die Aktivität der Schüler, hier im Beispiel *Erkennen* und *Benennen*, bei der Erarbeitung des *going to futures* als *Erklären* bezeichnen.

Interviewausschnitt 12: (B): Einführung *going to future*, Kl. 7 (12/06)

- Jos: 1 Würdest du dann sagen, dass die Schüler dir das
 45 2 *going to future* erklärt haben?
 (B): 3 (1) Ich glaube das würde vielleicht ein bisschen
 46 4 weit gehen, (2) also (1,5) wenn man etwas erklärt,
 5 dann würde ich denken, dass einem eine Sache
 6 eigentlich bewusst sein muss (3)(a) und ich
 7 glaube, dass das bei vielen noch nicht der Fall
 8 war, (b) sie konnten zwar dann einzelne Elemente
 9 erkennen (c) und konnten das auch benennen, (4)(a)
 10 aber dass sie jetzt schon das komplett also
 11 umfassend verstanden hätten (b) und deswegen
 12 hätten erklären können, das glaube ich nicht.

Die Lehrperson zeigt, dass sie zwischen verschiedenen sprachlichen Handlungsmustern differenziert (1) und grenzt *Erklären* von anderen Handlungsmustern ab. Beim *Erklären* muss ein Sachverhalt ‚bewusst‘ sein (2). Die Schüler haben nicht erklärt, weil nach ihrer subjektiven Einschätzung genau das in der Unterrichtsstunde bei ‚vielen‘ nicht der Fall war (3)(a). Die Schüler konnten einzelne Elemente zwar benennen und erkennen (z.B. *to be*; *plus verb*) (3)(b), aber ein ‚umfassendes Verstehen‘ wird bezweifelt(4)(a). Somit zeigt die Lehrperson auch, dass ein *Benennen* und *Erkennen* von Sachverhalten kein Erklären darstellt und auch noch nicht zum Verstehen führen muss, während man beim Erklären den Sachverhalt verstanden haben muss (4)(a), (b).

Die Auswertung der Interviews ergibt, dass die Lehrkräfte als Ziel ‚das Herbeiführen von Verstehen‘ haben. Dabei geht es den Lehrpersonen um ein *Erkennen* und *Benennen* neuer grammatischer Inhalte, bevor eine Handlungsbefähigung in der Art erwartet wird, dass Schüler in der Lage sind, Sätze selbständig produzieren zu können, um letztendlich eine erwünschte Handlung herbeizuführen (vgl. auch Kiel: 1999). Kiel (1999) gibt hierfür drei Stufen der Akzeptabilität an: Wenn das kognitive Ungleichgewicht zwischen Lehrkraft und Schülern aufgehoben und über das Verstehen hinaus eine Handlungsbefähigung vorhanden ist sowie über die Handlungsbefähigung hinaus eine Handlung erfolgt. In den beobachteten Grammatikstunden wird im Sinne der ersten Stufe nach Kiel (1999) versucht, ein kognitives Ungleichgewicht zwischen der Lehrperson und den Schülern aufzuheben, bei dem maximal das *Benennen* als Handlungsmuster des *Erklärens in weiterem Sinne* zulässig ist (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.4).

Nichtsdestotrotz haben die erhobenen Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und die dargestellte Forschungslage gezeigt, dass im Alltagsgebrauch das Wort *Erklären* in Bezug auf das Lehren von Grammatik verwendet wird. Selbst die fachwissenschaftliche

Diskussion bedient sich des Wortes *Erklären*, wenn es um Fragen der Methodik der expliziten Grammatikvermittlung geht (Eisenstein: 1987; Appel: 2009; Schwab: 2009b).

5.7 Schlussfolgerungen: Erklären im Grammatikunterricht

Im folgenden Kapitel werden die vorgestellten Ergebnisse der Untersuchung gebündelt und in einen Gesamtzusammenhang gebracht. Zu Beginn wird Erklären aus inhaltlicher und gesprächsanalytischer Sicht beleuchtet. Dabei werden die vorgestellten Unterrichtsphasen der Kontextualisierungs-, Dekontextualisierungs- und Rekontextualisierungsphase zueinander in Beziehung gesetzt, um Aussagen darüber machen zu können, in welchem Verhältnis diese Phasen zueinander stehen und um Schlussfolgerungen für das Vorkommen von Erklärungen im Grammatikunterricht ziehen zu können (Kapitel 5.7.1). Wie diese Erklärungen von anderen Handlungsmustern bzw. von geplanten und ungeplanten Erklärungen abgegrenzt werden, wird aus interaktionaler Sicht in Kapitel 5.7.2 beschrieben. Da Veranschaulichungen bei der Einführung von Grammatik eine große Rolle spielen, wird deren Vorkommen und Funktion im Erklärprozess in Kapitel 5.7.3 erläutert

5.7.1 Begriffliche Merkmale

Yee/Wagner (1985) untersuchten, wie Lehrpersonen ihre Erklärungen strukturieren. Dabei beobachteten sie in sechs Unterrichtsstunden zur Grammatik- und Wortschatzvermittlung, wie die einzelnen Einheiten angeordnet sind und welche Vorgehensweisen bzw. Handlungsmuster diese Erklärungen verständlich bzw. unverständlich machen. Laut ihrer Definition lag eine Grammatik- oder Wortschatzerklärung vor, wenn die gegebene Information für das Verstehen der Lerner von Bedeutung war (Yee/Wagner: 1985, 41):

Vocabulary and grammar explanations both involve the expression and explanation of information to facilitate comprehension by the students.

Ein Merkmal von Erklärungen ist bei Yee/Wagner das Vorhandensein einer expliziten Informationseinheit in Bezug auf einen grammatischen oder lexikalischen Aspekt, die zum Verstehen eines Sachverhaltes beiträgt. Dabei wird diese Erklärsequenz folgendermaßen definiert (Yee/Wagner: 1985, 46):

An explanation sequence is defined as an utterance or a series of utterances by the teacher, or an exchange of utterances between the teacher and students which incorporates any explanation (definitions, statements about rules of usage, and examples) given by the teacher concerning a vocabulary item or grammatical point. A sequence includes all utterances related to the giving of an explanation. A vocabulary sequence is any sequence (as defined above) which involves an explanation by teacher of a vocabulary item while a grammar sequence involves an explanation of a grammatical point.

Yee/Wagner (1985) entwickelten zur Analyse der Strukturierung von Erklärungen ein zweipoliges Kategorien-Modell. Dabei unterteilen sie in geplante (+ *planned*) und ungeplante (- *planned*) Erklärungen. Geplante Erklärungen sind die von der Lehrperson beabsichtigten Erklärungen in einer Stunde. Diese sind an zentralen Punkten der Stunde (*pedagogic point of the lesson*) zu finden.

Ungeplante Erklärungen entstehen spontan während anderer Aktivitäten (Antworten, Fehler, Missverständnisse oder die Lehrkraft merkt, dass eine Erklärung nötig ist). Weiter können diese Erklärungen lehrerinitiiert (+ *teacher-initiated*) sein und von der Lehrperson ausgehen oder aber schülerinitiiert sein (- *teacher-initiated*), die durch direkte Fragen oder Kommentare von Schülern ausgelöst werden.

Erklärungen können dabei auf vielfältige Weise realisiert werden: Zum einen durch die An- bzw. Abwesenheit von expliziten Definitionen oder Darstellung einer Anwendungsregel (+/- *explicit definition/rule*), zum anderen durch die An- bzw. Abwesenheit einer direkten Verwendung der gewünschten Form (*target form*) durch die Lehrperson in einem Satz (+/- *direct usage*).

Bei der Analyse von Erklärungen brachte das Modell einige Einsichten in Bezug auf das Vorkommen und die Strukturierung von Grammatikerklärungen im Unterricht: Innerhalb einer Stunde können Erklärungen zu jeder Zeit auftauchen und sind häufig lehrerinitiiert. Die Struktur von Erklärungen ist zwar sehr variabel, dennoch wurden zehn strukturelle Sequenzen gefunden. Laut Yee/Wagner (1985, 65) verwenden Lehrkräfte eine große Anzahl an „focusing and framing devices with function to draw the students attention to the explanation“.

In der vorliegenden Untersuchung sind die von Yee/Wagner (1985) beschriebenen geplanten Erklärungen in der Dekontextualisierungsphase zu finden. Diese sind in form- und funktionsbezogene Erklärsequenzen unterteilt und stellen den Erklärprozess innerhalb der Grammatikeinführungsstunde dar. An dieser Stelle werden im Unterricht metasprachliche Inhalte vermittelt, die den zentralen Punkt (Yee/Wagner: 1985) der Einführungsstunde bilden.

Die Dekontextualisierungsphase wird als zentraler Punkt der Unterrichtsstunde gesehen, da die vorangestellte *Kontextualisierungsphase* gegenüber der Dekontextualisierungsphase eine 'dienende Funktion' hat. Diese dienende Funktion besteht darin, die Schüler durch eine implizite Vorgehensweise auf die Sprachregel zu fokussieren und den eigentlichen Erklärprozess vorzubereiten. Hierfür wählt die Lehrkraft einen angemessenen Kontext aus, der die Exemplifizierung und Illustration der Sprachregel - meist in Form von Beispielsätzen (vgl. Kiel: 1999) - erlaubt (vgl. hierzu Kapitel 5.3).

Die darauf folgende *Dekontextualisierungsphase* hat als ein geplanter Erklärprozess die Funktion metasprachliche Inhalte zu vermitteln (vgl. Donato/Adair-Hauck: 1993, 1994; Borg: 1998a; Ellis: 2006, 2008). Dies geschieht durch die Ableitung der Sprachregel anhand der zuvor erarbeiteten Beispielsätze aus der Kontextualisierungsphase (vgl. Kiel: 1999). Dies wird von Kiel (1999, 278) als klassenbildendes abstrahierendes Verfahren bezeichnet, bei dem vom konkreten Einzelfall auf ein verallgemeinerbares Modell geschlossen wird (vgl. Kapitel 2.4). Das Ziel der Dekontextualisierungsphase besteht in der Vermittlung von deklarativen Wissensbeständen im Hinblick auf form- und funktionsbezogene Sprachregeln (vgl. Kapitel 5.4).

Die sich anschließende *Rekontextualisierungsphase* greift die zuvor erarbeiteten deklarativen Inhalte der Dekontextualisierungsphase auf, indem die erlernten Sprachregeln anhand von Übungen angewendet werden. In dieser Phase soll ein Faktenwissen (*knowing that*) in ein Können umgewandelt werden (Anderson: 1976, 1990; Tschirner: 1997; Diehl/Pistorius/Dietl: 2002; Keßler: 2009). Der Transfer des erworbenen deklarativen Wissens in ein Können setzt ein Verstehen der Sprachregel voraus (vgl. Bloom et al.: 1976; Anderson/Krathwohl: 2001), bei dem der Schüler zeigen muss, dass er von den Informationen „Gebrauch machen kann“ (Bloom et al.: 1976, 98), d.h. er kann Informationen, hier die Sprachregel, in seinem Gedächtnis verändern oder in eine andere Form verwandeln (vgl. auch Anderson/Krathwohl: 2001).

In den videographierten Unterrichtsstunden kann beobachtet werden, dass die ausgewählten Übungen einen formbezogenen Schwerpunkt aufweisen und die in der Dekontextualisierungsphase vermittelte Funktionsregel in der Rekontextualisierungsphase explizit nicht aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 5.5). Erklärungen kommen hier ungeplant vor, ausgelöst durch Schülerfehler oder ergänzende Informationen durch die Lehrperson (vgl. folgendes Kapitel 5.7.2). Die Funktion der Rekontextualisierungsphase besteht darin, erstmalig eine Anwendung der Sprachregel zu ermöglichen, um langfristig gesehen die kommunikative Kompetenz der Schüler zu fördern. Das Vermittlungsziel ist es, die Schüler

zu einer Handlung innerhalb einer Kommunikationssituation zu befähigen (vgl. Kiel: 1999), d.h. sich sprachlich in einer authentischen Situation ausdrücken zu können.

Aus den Unterrichtsbeobachtungen und der Fachliteratur lassen sich verschiedene Merkmale für das Vorhandensein einer Grammatikerklärung ableiten:

- Erklärungen setzen nicht nur das Vorhandensein eines asymmetrischen Wissensverhältnisses zwischen Lehrperson und Schülern voraus, sondern es muss ein *kognitives Ungleichgewicht* vorhanden sein. Kausalität ist dabei keine zwingende Voraussetzung.
- Der Erklärgegenstand muss explizit nennbar sein, d.h. durch Begriffe erfassbar und sprachlich formulierbar sein.⁹¹
- Die Erklärung hat die Funktion deklarative Wissensbestände aufzubauen: Bei der Erklärung steht die Sprache selbst im Vordergrund der Kommunikation, dabei sind Informationseinheiten, die syntaktisch-morphologische, phonetische oder funktionale Aspekte beinhalten, ein wichtiges Kriterium für das Vorhandensein einer Erklärung im Grammatikunterricht. Diese Erklärphasen⁹² sind dem *focus-on-forms* Ansatz (Long: 1991, 1997; Sheen: 2002; Ellis: 2006) zuzuordnen und sind in jedem Falle adressatenbezogen (Kiel: 1999; Hohenstein: 2006; Appel: 2009).

Die Dekontextualisierungsphase stellt als geplanter Erklärprozess den zentralen Punkt von Grammatikeinführungsstunden dar. Sie wird durch die vorangestellte Kontextualisierungsphase vorbereitet. Die sich anschließende Rekontextualisierungsphase zieht die Einübung der erlernten Sprachregel nach sich.

Dabei kommt es in der Dekontextualisierungsphase zu geplanten Erklärsequenzen, während in den anderen beiden Phasen ungeplante *Ad-hoc* Erklärungen auftreten (vgl. Kapitel 5.1, 5.5.2.1).

Wie sich der Erklärprozess aus interaktionaler Sicht gestaltet und sich von anderen Handlungsmustern abgrenzen lässt, wird im folgenden Kapitel erläutert.

⁹¹ Als Beispiel für einen Erklärgegenstand dient hier das *going to future*. Eine mögliche Fragestellung zur Bildung der Form ist beispielsweise: ‚Wie wird das *going to future* gebildet?‘

⁹² Zur Definition einer Erklärsequenz oder Erklärphase siehe Kapitel 5.7.2.

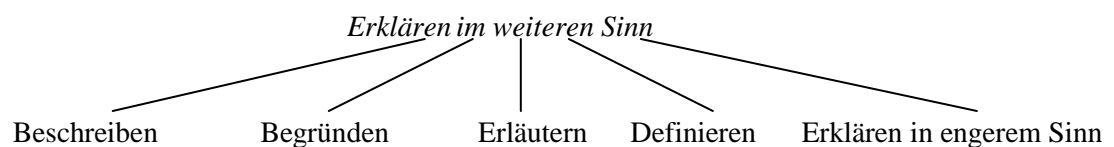
5.7.2 Interaktionale Merkmale

(I) Überblick: Erklären im Grammatikunterricht

Bei der Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht können zwei verschiedene Erklärtypen unterschieden werden. Beim *Erklären im engeren Sinn* wird Erklären als eine wissensvermittelnde Handlung verstanden, bei der logische Zusammenhänge aufgezeigt und tiefer liegende Einsichten in den Erklärgegenstand gegeben werden (Fiehler: 2007). Jedoch stellt nicht jede wissensvermittelnde Handlung solch ein *Erklären im engeren Sinn* dar (vgl. Klein: 2001; Kiel: 1999; Fiehler: 2007), da eine größere Komplexität und Tiefe für diesen Erklärtyp vorhanden sein muss.

Beim *Erklären im weiteren Sinn* steht der Zweck des Klarmachens von Sachverhalten im Vordergrund. Bei dieser weiteren Begriffsdefinition sind unterschiedliche sprachliche Handlungen zulässig, die diesem Zweck dienen (Hohenstein: 2006). Daraus lässt sich für das Erklären im weiteren Sinn ein Architerm entwickeln, womit die beiden Erklärtypen voneinander abgegrenzt werden können (vgl. auch Hohenstein: 2006):

Abbildung 52: Sprachliche Handlungsmuster beim Erklären im weiteren Sinn



Beim *Erklären im weiteren Sinn* besteht ein asymmetrisches Wissensverhältnis zwischen dem Wissenden bzw. Könnenden, d.h. dem Erklärenden und dem Nicht-Wissenden bzw. dem ‚Erklärung Suchenden‘ (Sader-Jin 1987). Um die Schließung dieser Wissenslücke zu bewirken, werden Sachverhalte vermittelt, um diese deutlich zu machen. Dabei können die oben aufgeführten sprachlichen Handlungen zum Einsatz kommen (vgl. Abb. 52).

Der vorliegenden Untersuchung liegt die Definition des *Erklärens im weiteren Sinne* zugrunde und wird folgendermaßen verstanden: *Erklären* ist eine Handlung, die eine oder mehrere Personen, der/die etwas nicht wissen, dabei hilft, dieses Wissensdefizit zu überwinden. Hierfür sind sowohl verbale als auch nonverbale Handlungen zulässig.

Bevor das *Erklären* im Hinblick auf die Interaktion im Grammatikunterricht analysiert wird, zeigt der folgende Interviewausschnitt auf, dass die teilnehmenden Lehrkräfte Erklärphasen im Grammatikunterricht von anderen Handlungsmustern abgrenzen bzw. Erklärungen differenzieren.

Interviewausschnitt 13: (A): Einführung *going to future*, Kl. 7, (12/06)

- Jos: 1 Wenn du jetzt die ganze Stunde anguckst,
 45 2 würdest du Teile mit Erklären assoziieren
 3 und wenn ja, kannst du sagen, wo es
 begonnen und wo es aufgehört hat?
- (A): 6 Ja, mit dem hier [klopft auf die Folie, **Erklärprozess**
 46 7 vgl. Anlage 9.9.1]. Also oben noch die (+*planned*)
 8 Beispielsätze schreiben, okay, und dann Exemplifizierung
 9 hier gemeinsam die Regeln, Signalwörter,
 10 Verwendung – das war dann alles Erarbeitung der
 11 praktisch, gucken wie das funktioniert Sprachregel
 12 und erklärt hab ich's ja dann am Schluss **Erklärsequenz**
 13 nochmal, wo dann einer gefragt hat: ,hä, **schülerinitiiert**
 14 –wie geht das denn?' Da hab ich gesagt, (-*planned*)
 15 guck mal, du musst doch das und das Konklusion
 16 zusammen nehmen, das war dann nochmal .
 17 richtig erklärt. .

→ Direkte Schülernachfrage zu konkretem Sachverhalt durch Wie-Frage

(II) Der Erklärprozess

Neben der Begriffsbestimmung des Wortes Erklären ist von Bedeutung, an welchen Merkmalen sich die Interaktionsprozesse erkennen lassen, in denen Erklären im Mittelpunkt des Handlungsgeschehens steht. Daher soll der Erklärprozess von anderen interaktionalen Handlungsmustern abgegrenzt werden.

Die bisherigen Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die Vermittlung von Grammatik in drei Phasen aufteilen lässt, wobei die Dekontextualisierungsphase als *Erklärprozess* bezeichnet wird. Dieser Erklärprozess wird nach der Einteilung von Unterrichtsausschnitten nach Orly/Haim (2004)⁹³ als *event* bezeichnet, da die Lehrperson ein bestimmtes übergeordnetes Ziel bzw. Konzept verfolgt - hier die Bewusstmachung grammatischer Strukturen. Diese Phase ist geplant (+ *planned*, nach Yee/Wagner: 1985, vgl. Kapitel 5.7.1) und beinhaltet mehrere *episodes*, d.h. die Kombination von verschiedenen *behaviours* seitens der Lehrkraft und der Schüler, wie z.B. dem dass die Lehrperson eine Frage stellt, der Schüler antwortet und die Lehrperson eine Rückmeldung (IRF) gibt. Diese *episodes* werden in der vorliegenden Studie als Erklärsequenzen bezeichnet. Der Erklärprozess (*event*) stellt somit eine geplante Unterrichtsphase dar, bei dem der Erklärgegenstand zerlegt und in einzelnen Erklärsequenzen (*episodes*) vermittelt wird. Dies wird anhand der Vermittlung der formbezogenen Sprachregel des *going to futures* in Kapitel 5.4.4 dargestellt. Das Ziel der Lehrperson besteht darin deklarative Wissensbestände aufzubauen und im Hinblick darauf ein Verstehen herzustellen.

⁹³ Zur Einteilung von Unterrichtsausschnitten vgl. Haim/Strauss/Ravid (2004), Kapitel 4.4.6, 5.4.4.2.

Tabelle 7: Merkmale des Erklärprozesses und der geplanten Erklärsequenzen in der Dekontextualisierungsphase

| Geplante Grammatikerklärungen (Dekontextualisierungsphase) | | |
|--|---|---|
| | Erklärprozess (<i>event</i>) | Erklärsequenz (<i>episode</i>) |
| Kontext | <i>Erklärgegenstand in Form der zu vermittelnden Tempora</i> Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel (<i>event I</i>) Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel (<i>event II</i>) <i>focus-on-formS</i> | <i>Einzelne sprachliche Elemente des Erklärgegenstands zur Form/ Funktion:</i> 1. Exemplifizierung durch Beispielsätze 2. Erarbeitung der einzelnen Sprachregeln (z.B. Aussagesatz, Negation, Interrogativ) |
| Planung | (+) <i>planned</i> | (+) <i>planned</i> |
| Initiierung | Lehrerseitig | Lehrerseitig |
| Beendigung | Lehrerseitig | Lehrerseitig |
| Funktion | Aufbau von deklarativem explizitem Grammatikwissen | Erklären Verständnissichern |

Die Analyse der Unterrichtsausschnitte und der Lehrerinterviews ergab, dass es in der Dekontextualisierungsphase zu geplanten Grammatikerklärungen kommt (vgl. Tab. 7). Die Tempora *past perfect*, *past progressive* und das *going to future* stellen dabei den Erklärgegenstand der Unterrichtsstunde dar, den die Lehrperson in form- und funktionsbezogene Unterrichtsabschnitte (*events*) unterteilt. Das übergeordnete Ziel dieser *events* besteht darin, diese Sprachregeln zu vermitteln. Die deklarativen Wissensbestände werden innerhalb des Erklärprozesses im Sinne eines *focus-on-formS* Ansatzes (vgl. Long: 1991; Sheen: 2002; Ellis: 2006, 2008) vermittelt.

Dieser Erklärprozess wird von der Lehrperson als eigenständige Phase geplant und vorbereitet. Da es sich um eine künstlich erzeugte Erklärsituation handelt, in der die Schüler durch das didaktische Handeln der Lehrperson zu ‚Erklärungs-Suchenden‘ gemacht werden (vgl. Sader-Jin: 1987), werden diese Erklärungen durch die Lehrkraft ausgelöst (lehrerinitiiert) und beendet (z.B. durch die Konklusion, d.h. die Zusammenfassung des Gesagten, vgl. Kapitel 5.4.5).

Der Erklärprozess bzw. die *events* zur form- bzw. funktionsbezogenen Regelerarbeitung werden von der Lehrperson in einzelne Erklärsequenzen strukturiert, die in der vorliegenden Untersuchung als *episodes* bezeichnet werden. Somit setzt sich jeder *event* aus verschiedenen *episodes* zusammen. In den Erklärsequenzen bzw. *episodes* werden einzelne Aspekte der Sprachregel (z.B. Bildung des Aussagesatzes, der Negation, Abklärung von Fachtermini wie beispielsweise Infinitiv) erarbeitet.

Somit wird der Erklärgegenstand Stück für Stück in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und in einem ständigen Wechsel zwischen Erklären und Verständnissichern vermittelt (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1, 5.4.5.2.4). Dabei wird das zu erlernende deklarative Wissen mit bereits bestehenden Wissensbeständen verknüpft (vgl. hierzu auch Kiel: 1999).

(III) Die Erklärsequenz

Erklärsequenzen können sowohl geplant (+*planned*) als Teil des Erklärprozesses auftreten als auch ungeplant (-*planned*) durch *Ad-hoc* Erklärungen ausgelöst werden. Im Gegensatz zu geplanten Erklärsequenzen ist bei *Ad-hoc* Erklärungen ein Auslöser für die Initiierung einer Erklärsequenz verantwortlich. Dieser Auslöser bzw. *trigger* (vgl. hierzu Landolfi: 1989, 1990; Varonis/Gass: 1985 in Kapitel 3.2.2) kann sowohl schüler- als auch lehrerseitig zustande kommen.

Auslöser für *schülerinitiierte Erklärsequenzen* stellen nach Orly/Haim (2004) *behaviours* wie Schülerfehler (vgl. Kapitel 5.5.2.1) oder explizite Schülernachfragen dar (vgl. Tab. 8), die sprachliche Elemente der zu vermittelnden Tempora betreffen. Im Falle der schülerinitiierten *Ad-hoc* Erklärung wird der Lehrperson durch einen Auslöser bzw. *trigger* angezeigt, dass ein Sachverhalt, der bereits zuvor erklärt wurde, von einem Schüler nicht verstanden wurde, wie der Auszug aus dem folgenden Transkript zeigt:

Trskrpt 45: Einführung *past perfect*, Form, Rekontextualisierung, SF ((C) 07/07) (25.02)

- 1 S1 we had start→=
- 2 L =A::H
- 3 S1 started
- 4 L You can hear the ending because of the t

→ *trigger*

Die Lehrperson hat an dieser Stelle verschiedene verbale und nonverbale Möglichkeiten, um den betreffenden Sachverhalt erneut darzustellen (vgl. hierzu Kapitel 5.5.2.1). Ziel ist das Herstellen von Verstehen durch die Beseitigung von Unklarheiten, wobei die Lehrperson die Beendigung der Erklärsequenz einleitet, wenn ihrer Meinung nach der Sachverhalt verstanden wurde.

Tabelle 8: Merkmale von ungeplanten Erklärsequenzen als *Ad-hoc* Erklärung, schülerinitiiert:

| Merkmale für ungeplante schülerinitiierte Grammatikerklärung | |
|--|--|
| Auslöser (<i>behaviour</i>) | 1.) <i>Schülerfehler</i> 2.) <i>Schülernachfrage</i> |
| Kontext | 1.a.) Formale oder funktionale Aspekte der Sprachregel b.) Andere sprachliche Fehler 2.) Unwissenheit/Unklarheit |
| Planung | (-) <i>planned</i> |
| Initiierung | Schülerseitig |
| Beendigung | Lehrerseitig |
| Funktion | Verstehen herstellen |
| Vorkommen | Dekontextualisierungsphase (vgl. Kapitel 5.4) Rekontextualisierungsphase (vgl. Kapitel 5.5) |

Lehrerinitiierte Ad-hoc Erklärungen sind weniger häufig im Datenkorpus zu finden, da die Lehrperson in der Regel die zu vermittelnden Inhalte im Erklärprozess geplant und didaktisch-methodisch aufbereitet hat. Das Vorkommen von lehrerinitiierten *Ad-hoc* Erklärungen kann in der Rekontextualisierungsphase beobachtet werden. Dort kommt es vereinzelt zu Erklärsequenzen, in denen hauptsächlich die formale Sprachregel durch Zusatzinformationen erweitert wurde. Auslöser einer solchen Erklärsequenz ist die Einschätzung der Lehrperson im Hinblick auf das Vorhandensein negativer inter- bzw. intralingualer Interferenzen gepaart mit dem Lernstand der Schüler. Kontextueller Hintergrund sind die in den Übungen enthaltenen Beispielsätze, die solche negativen Interferenzen der erklärten Sprachregel enthalten. (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Merkmale von ungeplanten Erklärsequenzen als *Ad-hoc* Erklärung, lehrerinitiiert:

| Merkmale für ungeplante lehrerinitiierte Grammatikerklärung | |
|---|---|
| Auslöser | Negative inter- oder intralinguale Interferenzen (z.B. Ausnahme der Sprachregel) |
| Kontext | 1.a.) Formale oder funktionale Aspekte der zu vermittelnden Tempora 1.b.) Beispielsatz |
| Planung | (-) <i>planned</i> |
| Initiierung | Lehrerseitig |
| Beendigung | Lehrerseitig |
| Funktion | Verstehen erweitern und prüfen |
| Vorkommen | Rekontextualisierungsphase (vgl. Kapitel 5.5) |

Beispielsweise wird bei der Einführung des *past progressives* bei allen drei Lehrpersonen auf syntaktisch-morphologische Besonderheiten bezüglich der Bildung des *present participles*

hingewiesen. Die Beispielsätze „*A man was getting out of his car*“ bzw. „*I was writing a letter*“ bieten den kontextuellen Rahmen, um zwei orthographische Phänomene (Verdopplung des Endkonsonanten nach einem kurzen betonten Vokal; Wegfall des Buchstaben ‚e‘ am Wortende) zu erklären.

Trskrpt 46: Einführung *past progressive*, Orthographie, Rekontextualisierung ((C) 03/07) (15.39)

1 L WAS passiert zum beispiel bei get und bei make?

Trskrpt 47: Einführung *past progressive*, Orthographie, Rekontextualisierung ((A) 03/07) (37.22)

6 L sometimes there is no e(-)careful(-)writing(--) des
 ((Schreibt an Folie: “was ROT writ BLAU -ing GRÜN”))
 7 stumme e fällt weg(-)writing(-)putting(-)double t

Die zwei Beispiele illustrieren, dass die Erklärsequenzen durch die Lehrpersonen initiiert werden, jedoch die interaktionale Ausführung im ersten Transkript durch eine ungerichtete Frage an die Klasse geschieht und im zweiten Beispiel die Lehrperson selbst die Erklärung abgibt. Somit verfügen Lehrkräfte über verschiedene sprachliche Möglichkeiten bzw. Interaktionsmuster, um Erklärsequenzen im Unterricht zu eröffnen oder auszuführen. Warum sich die Lehrperson (C) in Transkript 45 für eine ungerichtete Frage entschieden hat und die Schüler in die Erklärsequenz aktiv mit einbezieht und die Lehrperson (A) die Erklärung in monologischer Form abgibt, kann verschiedene Gründe haben: Betrachtet man die Erklärsequenz unter zeitlichen Aspekten, fällt auf, dass diese bei der Lehrperson (C) bereits nach 16 Minuten nach Beginn der Unterrichtsstunde stattfindet (15.39). D.h. vielleicht schätzt sie die Situation so ein, dass bis zum Ende der Unterrichtsstunde noch knapp 30 Minuten verbleiben und sie genügend Zeit zur Verfügung hat, um die Schüler aktiv in die Erklärsequenz einzubinden.

Im Gegensatz hierzu findet der Beginn der Erklärsequenz der Lehrperson (A) knapp acht Minuten vor Ende der Unterrichtsstunde statt (37.22), d.h. zeitlich ist sie durch die institutionelle Vorgabe des 45-Minuten Takts begrenzt, um ihre Inhalte innerhalb dieser Zeit zu Ende zu bringen. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, warum sie sich an dieser Stelle dazu entschlossen hat, die Inhalte in monologischer Form vorzutragen. Dabei wird den Schülern zwar eine passive Zuhörerrolle zugewiesen, aber diese monologische Ausrichtung der Erklärsequenz führt zu einer zeitlichen Ersparnis und erlaubt der Lehrkraft, ihre geplanten Inhalte innerhalb der Unterrichtsstunde zu vermitteln.

Ad-hoc Erklärungen können theoretisch in allen Phasen ausgelöst werden. Im Datenkorpus werden solche allein stehende Erklärsequenzen bezüglich Grammatikerklärungen hauptsächlich in der Rekontextualisierungsphase beobachtet.

5.7.3 Veranschaulichung sprachlicher Regeln

In den videographierten Unterrichtsstunden konnte durchgängig beobachtet werden, dass die Lehrkräfte flankierende Maßnahmen (Kiel: 1999) einsetzen, um die Grammatikerklärungen nonverbal zu unterstützen. Auffallend ist der Gebrauch visueller Unterstützungshilfen, wie beispielsweise die Herausstellung der formbezogenen Sprachregel durch das Unterstreichen syntaktischer Strukturen oder den Einsatz von Farben. Welche Bedeutung visuelle Hilfen bei der Vermittlung von Grammatik haben, versucht Lübke (1985, 266f) anhand eines Beispiels aus dem Französischunterricht zu veranschaulichen.

Der Lehrer kann den Schülern die Regel ins Heft diktieren: „Das mit avoir verbundene Partizip Perfekt richtet sich in Geschlecht und Zahl nach dem vorangegangenen Akkusativobjekt.“ Es ist für die Schüler nicht ganz leicht, diese Regel zu behalten und anzuwenden: nicht weniger als 6 Gesichtspunkte werden miteinander in Beziehung gebracht. Wesentlich einprägsamer sind für Schüler graphisch aufbereitete Beispielsätze und visuelle Merkhilfen.

Unter graphisch aufbereiteten Beispielsätzen versteht Lübke (1985) das Unterstreichen einzelner Satzfragmente oder das Hervorheben durch das Fettdrucken einzelner Wörter. Visuelle Merkhilfen sind beispielsweise Pfeile, die Bezüge zu einzelnen Satzgliedern herstellen sollen, Symbole, die Fachbegriffe ersetzen (z.B. Plus- Minuszeichen für Aussagesätze oder Negationen) oder ein Zeitstrahl, der die Verwendung bestimmter Tempora illustriert.

In der vorliegenden Studie werden in der Kontextualisierungsphase Bilder eingesetzt, um die Rahmenhandlung visuell zu unterstützen und die zu vermittelnde Sprachregel zu veranschaulichen (vgl. Kapitel 5.3). Bei der Dekontextualisierungsphase fällt die Verwendung von vorstrukturierten Unterrichtsmaterialien auf. Dabei wird beispielsweise anhand von Tabellen oder *advanced organizers* die formbezogene Sprachregel dargestellt (vgl. Kapitel 5.4).

Eine übersichtliche Darstellung zeichnet sich dadurch aus, dass die vorstrukturierten Unterrichtsmaterialien die einzelnen syntaktischen Bestandteile der zu vermittelnden

Sprachregel berücksichtigen, wie folgende zwei Beispiele aus den videographierten Unterrichtsstunden zeigen.

Abbildung 53: Ausschnitt OHP Folie, Einführung *going to future*: Tabelle Formerarbeit ((C) 12/06)

| | | | | | |
|---------------|--|-------|-----------------|-------------|-----|
| I | | (not) | going to | | TV. |
| you, we, they | | | | | |
| he, she, it | | | | | |
| <i>blau</i> | | | <i>rot</i> | <i>grün</i> | |

Abbildung 54: Ausschnitt OHP Folie, Einführung *past progressive*, Formerarbeit ((A) 03/07)

| | | | | |
|-----------------|-----------------|---|-----------------|--|
| Bildung: | | | | |
| + | _____ (1) _____ | + | _____ (2) _____ | |
| | _____ (3) _____ | + | _____ (4) _____ | |

Bei einer tabellenförmigen Darstellung wird den einzelnen Spalten jeweils ein syntaktisches Teilelement zugewiesen (vgl. hierzu Abb. 53), bei vorstrukturierten Folien in Form von *advanced organizers* geschieht diese Abgrenzung durch eine vorgegebene Anzahl von Linien (vgl. Abb. 54). Dabei spielt die Darstellung der Sprachregel zu Aussagesätzen und Negationen eine bedeutende Rolle. Kiel (1999) stellt in seiner Untersuchung fest, dass die Auswahl von flankierenden Maßnahmen einen wichtigen Gesichtspunkt darstellt, welcher der Verständnissicherung dient (vgl. Kapitel 5.4.5.2.4).

Der folgende Überblick (Tab. 10) zeigt auf, welche Arten von verbalen und nonverbalen Veranschaulichungen von den teilnehmenden Lehrkräften bei der Vermittlung von Grammatik eingesetzt werden. Dabei hat die Analyse der Unterrichtsstunden ergeben, dass bestimmte Visualisierungstechniken eher bei der Vermittlung formbezogener Sprachregeln auftauchen und andere Darstellungsarten wiederum gehäuft in Erklärsequenzen zur funktionsbezogenen Sprachregel eingesetzt werden (vgl. auch Kapitel 5.4, 5.5):

Tabelle 10: Verbale und nonverbale Veranschaulichungstechniken in Grammatikeinführungsstunden

| | Darstellungsart | Form-bezogen | Funktions-bezogen |
|-------------------------------------|---|--------------|-------------------|
| Verbale Veranschaulichung | Beispielsätze | x | x |
| | Konklusion | x | x |
| | Merksätze | | x |
| | <i>code-switching</i> | x | x |
| | Paraphrasierung | | x |
| | Betonung | x | |
| | Fachbegriffe | x | |
| | explizite Äußerung zu non-verbale Veranschaulichungen | x | |
| Nonverbale Veranschaulichung | Farbeinsatz | x | |
| | Unterstreichen | x | |
| | Fettdruck | x | |
| | Tabellen | x | |
| | Symbole | x | |
| | Bilder | | x |
| | Zeitstrahl | | x |
| | Körpersprache | x | x |

Im Hinblick auf den Einsatz von verbalen Veranschaulichungen fällt bei der Analyse der Unterrichtsstunden auf, dass die Verwendung von Beispielsätzen ein häufig gewähltes Veranschaulichungsmittel darstellt, um Sprachregeln zu illustrieren (vgl. Kiel: 1999).

Dies geschieht in der Kontextualisierungsphase um die Aufmerksamkeit der Schüler auf das zu vermittelnde grammatische Phänomen zu fokussieren (vgl. hierzu Kapitel 5.3), ohne jedoch die Kommunikation auf metasprachliche Inhalte zu lenken. Dabei werden bestimmte syntaktische Satzteile der zu vermittelnden Struktur durch Betonung hervorgehoben.

In der Dekontextualisierungsphase werden Beispielsätze eingesetzt, um die Erarbeitung der form- und funktionsbezogenen Sprachregel auf induktivem Weg vorzubereiten, wobei Beispielsätze zur formbezogenen Sprachregel zusätzlich schriftlich fixiert werden (vgl. Kapitel 5.4.5.2.1, 5.4.5.2.2). In dieser Phase tritt *code-switching* bzw. die Verwendung der Muttersprache gehäuft auf, um formbezogene Sprachregeln verständlich zu vermitteln oder funktionsbezogene Sprachregeln mit der Muttersprache zu kontrastieren. Die Formulierung der funktionsbezogenen Sprachregel zeigt, dass die Lehrpersonen ihre eigenen ‚Merksätze‘ formulieren oder auch die gesammelten Schülerbeiträge paraphrasieren, um so eine möglichst adäquate Sprachregel schriftlich festhalten zu können (vgl. Kapitel 5.4.6.2).

Da die Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel gesetzesmäßige Aussagen zum Ergebnis hat, sind Paraphrasierungen weniger vertreten. Es können vielmehr verbale

Veranschaulichungen in Form von Betonungen bestimmter syntaktischer Satzteile (z.B. *he IS going to FLY his plane*) und durch die Verwendung von Fachbegriffen (z.B. *infinitive*, negativer Aussagesatz, *pronoun*) beobachtet werden (vgl. Kapitel 5.4.4.1, 5.4.5.2.3). Diese Fachbegriffe werden teilweise durch nonverbale Symbole (Plus- Minuszeichen) ergänzt oder durch Farbbezeichnungen (*is ist grün going to rot und play blau*)⁹⁴ ersetzt.

Die geschilderten verbalen bzw. nonverbalen Veranschaulichungen tauchen in den Unterrichtsstunden nicht zufällig auf, sondern haben verschiedene Funktionen im Erklärprozess. Lübke (1985) gibt an, dass visuelle Hilfen die Einprägsamkeit unterstützen und zur Vereinfachung des Verstehens beitragen.

Anhand von Interviewaussagen der teilnehmenden Lehrkräfte und den vorgestellten videographierten Unterrichtsstunden wurden Funktionen und Ziele von Visualisierungstechniken herausgearbeitet, die im folgenden Überblick dargestellt sind (Tab. 11):

Tabelle 11: Funktionen und Ziele von Visualisierungstechniken im Grammatikunterricht Englisch

| Funktion | Ziel | Vorkommen/Unterrichtsphase Beispiel |
|--|---|---|
| Fokussierung auf den Sachverhalt | Schüler auf das Phänomen lenken | <i>Kontextualisierungsphase</i> Farbeinsatz, Betonung, Wiederholung (vgl. Kapitel 5.3.2.3)) |
| Übersichtliche Darstellung | Strukturierung des Sachverhaltes, Verdeutlichung | <i>Dekontextualisierungsphase:</i> <u>Formerklärungen:</u> Tabelle, Farbeinsatz, vorstrukturierte Materialien <u>Funktionserklärungen:</u> Zeitstrahl |
| Substitutionsfunktion: Reduktion der Metasprache | Simplifizierung der Fachbegriffe, Abstraktheit wird reduziert Spracherleichterung L2, d.h. Minimierung des Einsatzes der Muttersprache: Substitutionsfunktion erhöht den L2 Einsatz | Farben anstelle von Fachbegriffen (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4, 5.5.2.1), Symbole (Plus- Minuszeichen) (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4, 5.4.5.2.3) |
| Wiedererkennungsfunktion | Konditionierung, Schüler sollen sich Inhalte besser einprägen | Abruf von Inhalten durch Farbnennung, Symbole |
| Fehlervermeidung | selbständige Fehlerverbesserung | <i>Rekontextualisierungsphase</i> Farbverwendung bei Übungen (vgl. Kapitel 5.5.2.1) |

⁹⁴ Die vorgestellten Beispiele wurden dem Datenkorpus aus Kapitel 5 entnommen.

In der Studie von East (1992, 1995) haben die Simplifizierung und die Wiedererkennungsfunktion von Sprachregeln die Aufgabe, die Inhalte durch eine vereinfachte Darstellung der Sprachregel für den Lerner merkfähiger zu machen. Auch im Datenkorpus sind Vorgehensweisen erkennbar, die darauf schließen lassen, dass sich die Lehrkräfte dadurch Vorteile erhoffen.

Anhand der folgenden Interviewaussage der Lehrperson (A) wird deutlich, dass diese sich durch die Bereitstellung von wiederkehrenden Symbolen eine Lernerleichterung seitens der Schüler verspricht.

Interviewausschnitt 14: (A): Einführung *going to future*, Kl. 7 (12/06)

- (A): 1 Das war nicht so schwierig für die Schüler, zumal
12 2 sie das mit dem Pluszeichen bei mir auch kennen
3 und dann auch wissen, wo dann was hin gehört.

Wie bereits in Kapitel 5.4.4.1 und 5.4.5.2.3 aufgezeigt, verwendet die Lehrperson (A) bei der Einführung von formbezogenen Sprachregeln Symbole. Sie geht davon aus, dass diese Symbole dabei helfen, das Erlernen der Sprachstrukturen zu erleichtern (Das war nicht so schwierig für die Schüler). Als Begründung für diese Annahme gibt sie an, dass die Symbole den Schülern bekannt sind (zumal sie das mit dem Pluszeichen bei mir auch kennen), da sie - wie im Datenkorpus dargestellt - diese regelmäßig einsetzt, um Tempora zu erklären.

Die Wiedererkennung der Symbole führt ihrer Meinung nach dazu, dass die Schüler ein Wissen bezüglich der Strukturierung der Inhalte haben (dann auch wissen, wo dann was hin gehört), das den Lernprozess vereinfacht. Auch im Hinblick auf die Substitution von Fachbegriffen ist diese Vorgehensweise interessant, da das jeweilige Symbol einen grammatischen Fachbegriff ersetzt und somit gleichzeitig eine Simplifizierung von Sprachregeln darstellt.

Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass dem *scaffolding* eine große Bedeutung im Unterrichtsgeschehen zukommt. Mit der Aussage (zumal sie das (...) bei mir auch kennen) deutet die Lehrkraft an, dass sie davon ausgeht, dass die Schüler ein *lesson script* im Kopf haben (Appel: 2007), das die mentale Repräsentation einer von ihr gestalteten Grammatikeinführungsstunde unbewusst beinhaltet.

5.8 Zusammenfassung: Erklären in der Dekontextualisierungsphase

Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass es im fremdsprachlichen Grammatikunterricht eine vorgesehene Phase gibt, in der es zu expliziten Grammatikerklärungen kommt. In der vorliegenden Studie wurde dieser Erklärprozess der Dekontextualisierungsphase zugeordnet, die von den Lehrkräften im Vorfeld mit dem Ziel geplant wird, deklarative Wissensbestände bezüglich einer form- und funktionsbezogenen Sprachregel zu vermitteln.

Zusammenfassend werden die einzelnen Handlungsschritte, die zur Entwicklung des Erklärprozesses beitragen, in chronologischer Reihenfolge dargestellt. Dabei kann neben den von Hempel/Oppenheim (1948) geprägten Begriffen auch das in Kapitel 2.4 vorgestellte dekontextualisierte Erklärmodell nach Kiel (1999) hilfreich sein, um das Erklären von Tempora im Fremdsprachenunterricht als ein ganzheitliches Konzept darzustellen:

Tabelle 12: Übertragung des dekontextualisierten Erklärmodells nach Kiel (1999) auf das Erklären von Tempora im Fremdsprachenunterricht Englisch

| Strukturierung des Erklärprozesses in der Dekontextualisierungsphase | |
|--|--|
| Dekontextualisiertes Modell des Erklärens aus didaktischer Sicht | |
| (I) Explanandum bestimmen | |
| (II) Funktion der Erklärung bestimmen | |
| (III) Explanansbedingungen angeben oder bestimmen: | |
| a.) für einen konkreten Fall (Antecedenzbedingungen) | |
| b.) als verallgemeinerbares Modell (formale, funktionale Regel) | |
| (IV) Legitimation des Explanandums entwickeln oder angeben | |

(I) Explanandum⁹⁵ bestimmen: Formale und funktionale Explanandum-Phänomene

Das Explanandum darf nicht isoliert dargestellt werden, sondern muss mit einem Kontext in Verbindung stehen. Dies hat den Hintergrund, dass die Lerner eine gewisse Struktur erkennen sollen, um anschließend selbständig Lösungswege erarbeiten zu können (vgl. Bloom et al.: 1976, Anderson: 1994; Anderson/Krathwohl: 2001). Das Explanandum stellt in der vorliegenden Untersuchung die englischen Tempora dar und unterteilt sich in formbezogene und funktionsbezogene Aspekte, die weiter untergliedert und bestimmt

⁹⁵ Zur Darstellung der Fachbegriffe vgl. die Ausführungen in den Kapiteln 2.2.2.1 und 2.3.

werden, um den Erklärprozess sinnvoll strukturieren zu können. Aufgrund der Datenanalyse ergibt sich daraus folgende Einteilung:

Im vorliegenden Datenkorpus sind die Explanandum-Phänomene ausschließlich dem englischen Zeitelement zuzuordnen. Dabei handelt es sich im Einzelnen um die Tempora *going to future*, *past progressive* und *past perfect*, die bezüglich morphologisch-syntaktischer Strukturen und funktionaler Aspekte erklärt werden.

Abbildung 55: Beispiele für Explanandum-Phänomene (Ex-P) im Datenkorpus

| | | |
|---------|---|-----------------|
| (Ex-P)= | 1. Wie wird das <i>going to future</i> gebildet? | (Ex-P) Form |
| | 2. Wie wird es mit dem Personalpronomen <i>he</i> gebildet? | (Ex-P) Form |
| | 3. Wie verwendet man das <i>past progressive</i> ? | (Ex-P) Funktion |

In der dritten Frage sind Explanandum-Phänomene mit dem Blickpunkt auf funktionsbezogene Sprachregeln Gegenstand der Erklärung, die mit der Verwendung des Tempus *past progressive* in Zusammenhang stehen. In den beiden ersten Beispielen sind formbezogene Aspekte zum Tempus des *going to futures* Gegenstand des zu erklärenden Phänomens. In der ersten Frage geht es dabei um eine allgemeine Aussage zur syntaktischen Struktur dieses Tempus, in der zweiten Frage sind morphologische Aspekte im Hinblick auf einen Aussagesatz Gegenstand der Erklärung.

(II) Funktion der Erklärung bestimmen

Weiter ist die Funktion der Erklärung wichtig. Kiel (1999) gibt hierfür drei Stufen der Akzeptabilität an: In der ersten Stufe soll die Erklärung zum Verstehen befähigen, d.h. das vorrangige Unterrichtsziel besteht darin, das kognitive Ungleichgewicht zwischen der Lehrperson und Schülern aufzuheben. In der zweiten Stufe wird eine Handlungsbefähigung angestrebt, die im Idealfall in eine dritte Stufe mündet, die zu einer Handlung führt und im Bereich der Anwendung angesiedelt ist.

Übertragen auf die vorliegende Untersuchung heißt das: Was erwartet die Lehrperson von ihren Schülern am Ende der Grammatikeinführungsstunde? Sollen diese die Sprachregel verstanden und deklarative Wissensbestände aufgebaut haben, die sie wiedergeben können? Oder wird von den Schülern erwartet, dass sie diese Sprachregel im Sinne der Handlungsbefähigung auf Beispielsätze übertragen können oder sogar im Sinne eines prozeduralen Wissens in die Lage versetzt werden, aufgrund des erworbenen Wissens Handlungen auszuführen, indem sie selbständig Sätze produzieren können? Hierzu muss

sich die Lehrperson nach Kiel (1999) bei der Auswahl darüber im Klaren sein, was sie vermitteln will, d.h. welches Ziel sie verfolgt. Denn daraufhin gestaltet sie den Erklärprozess.

(III) Explanansbedingungen angeben oder bestimmen

a.) für einen konkreten Fall (Antecedenzbedingungen)

Formbezogene und funktionsbezogene Antecedenzbedingungen kommen im Datenkorpus sowohl in verbaler als auch nonverbaler Ausprägung vor. Verbale Arten von Antecedenzbedingungen sind Beispielsätze, die die formale oder funktionale Regel illustrieren und veranschaulichen und in den Kapiteln 5.4.5.2.2 und 5.4.6.2 als Exemplifizierungen vorgestellt wurden.

Unmittelbar vor der Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel werden Beispielsätze schriftlich dargeboten, was in allen videographierten Unterrichtsstunden beobachtet werden konnte. Die folgenden Beispiele aus dem Datenkorpus zu schriftlich fixierten Antecedenzbedingungen lassen außerdem unterschiedliche flankierende Maßnahmen (Kiel: 1999) erkennen, die die Funktion haben, auf die morphologisch-syntaktische Zusammensetzung der jeweils dargestellten Zeit zu fokussieren:

Abbildung 56: Exemplifizierung vor der Erarbeitung der formalen Sprachregel

- | |
|---|
| 1. I _____ next weekend. ((B) <i>going to future</i>) |
| 2. Joe _____ next weekend. ((A) <i>going to future</i>) |
| 3. On Saturday Katrin and Samira are going to do a bus tour. ((B) <i>going to future</i>) |
| 4. On Thursday Katrin is not (isn't) going to buy souvenirs. ((B) <i>going to future</i>) |
| 5. Tom and his friend _____ their van. ((A) <i>past progressive</i>) |
| 6. At half past seven Dave and Janet <u>were dancing</u> . ((B) <i>past progressive</i>) |
| 7. At half past seven Mario <u>wasn't making</u> tea. ((B) <i>past progressive</i>) |

Um die Schüler anhand dieser Beispielsätze auf die Erarbeitung der formbezogenen Regel vorzubereiten, bedienen sich die Lehrpersonen unterschiedlicher flankierender Maßnahmen: Zum einen sind Lücken vorgegeben (Abb. 56, Bsp. 1., 2., 5.), die die Schüler im Unterrichtsgespräch verbal ausfüllen und die die Lehrperson - zumeist farblich - schriftlich fixiert (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1). Zum anderen sind die Sätze bereits schriftlich fixiert, wobei das einzuführende Tempus bzw. die zu vermittelnde Sprachregel durch das Fettdrucken und/oder Unterstreichen hervorgehoben wird (Bsp. 3., 4., 6., 7.).

Die verlangte Konjugation der Aussagesätze wie beispielsweise *I am going to...* (Bsp.1.), *Joe is going to...* (Bsp. 2.) in Abbildung 56 oder die in Beispiel sechs und sieben illustrierte Verwendung der im Singular und Plural finiten Verbform von *to be* im *past progressive* stellen morphologische Aspekte eines Tempus dar. Diese Beispielsätze können den Antecedenzbedingungen zu Aussagesätzen zugeordnet werden.

Die Negationen in Beispiel 4. stellen eine weitere Antecedenzbedingung dar, die die Bildung verneinender Aussagen anhand einer zweiten Sprachregel aufzeigt. Dabei geht es um die Darstellung verschiedener syntaktischer Strukturen, wie beispielsweise die affirmative, negative oder interrogative Bildung des jeweiligen Tempus.

b.) als verallgemeinerbares Modell (form- und funktionsbezogene Sprachregel)

Die oben dargestellten Antecedenzbedingungen in Form von Beispielsätzen zeigen zwei verschiedene *syntaktische* Teilbereiche auf: Zum einen die Sprachregel zur Bildung eines Aussagesatzes (Bsp. 1., 2., 3., 5., 6.), zum anderen die formbezogene Sprachregel zur Negation (Bsp. 4., 7.). Dies wird anhand der folgenden Beispielsätze verdeutlicht.

Abbildung 57: Syntaktische Aspekte: Aussagesatz und Negation im *going to future*

| | | | | | |
|--------|-------------|------------|---------------------|------------|-----------------|
| Joe | is | going to | fly | his plane. | (A) Aussagesatz |
| Katrin | isn't | going to | buy | souvenirs. | (A) Negation |
| | to be | + going to | + infinite Verbform | | (G) Aussagesatz |
| | to be not + | going to | + infinite Verbform | | (G) Negation |

(A): Antecedenzbedingungen (hier in Form von Exemplifizierungen durch Beispielsätze)
 (G): Sprachregel

In den folgenden zwei Beispielsätzen sind die Antecedenzbedingungen einer gesetzesmäßigen Aussage eines grammatischen Teilbereichs zuzuordnen, nämlich der Sprachregel zur Formulierung von Aussagesätzen im *going to future*. In den Beispielsätzen geht es um die korrekte Konjugation des Hilfsverbs *to be*.

Abbildung 58: Morphologische Aspekte: Aussagesätze im *going to future*

| | | | | | |
|-----------------|-----|------------|---------------------|-------------|-----|
| I | am | going to | read | a book. | (A) |
| They | are | going to | do | a bus tour. | (A) |
| 1. Pers. Sing.: | am | + going to | + infinite Verbform | | (G) |
| 3. Pers.Plural: | are | + going to | + infinite Verbform | | (G) |

(A): Antecedenzbedingungen (hier in Form von Exemplifizierungen durch Beispielsätze)
 (G): Sprachregel

Die Konjugation des Hilfsverbs *to be* im Aussagesatz liegt einer Sprachregel zugrunde. Dabei spiegelt die Verwendung des Personalpronomens (*I, they*) mit einer zugehörigen finiten Verbform von *to be* (*am, are*) die *morphologischen Aspekte* der Sprachregel wider.

(IV) *Legitimation des Explanandums entwickeln oder angeben*

Das Explanandum wird in den videographierten Einführungsstunden sowohl verbal formuliert als auch nonverbal dokumentiert. Dabei kann zwischen einem Explanandum, das die formbezogenen Aspekte der Sprachregel aufzeigt und einem Explanandum, das die Funktion des jeweiligen Tempus beschreibt, unterschieden werden.

a.) *Das formbezogene Explanandum*

Neben der verbalen Interaktion werden die Sprachregeln schriftlich entweder am OHP oder der Tafel dokumentiert und müssen von den Schülern übernommen werden. Bei der nonverbalen Darstellung des formbezogenen Explanandums (Ex)I wird eine visuelle Regel entwickelt (Hecht/Waas: 1998), die sowohl syntaktische als auch morphologische Bereiche der Sprachregel enthält. Dies wird anhand des folgenden Beispiels illustriert:

Abbildung 59: Ausschnitt OHP: Einführung *going to future*, (B)

| (A) | person (G1) (G2) | (to) be (G1) (G2) | | | |
|-----|------------------------|-------------------------|-----------------|--------------------|--|
| 1 | I | | + (not) (G2) | + going to (G1) | + infinitive of the verb (G1)I, (G2) |
| 2 | you | | | | |
| 3 | he, she, it | | | | |
| 4 | we | | | | |
| 5 | you | | | | |
| 6 | they | | | | |
| | I | II | III | IV | V |

(A): Antecedenzbedingungen (hier in Form von Exemplifizierungen durch Beispielsätze)

(G1): Sprachregel zum Aussagesatz im *going to future*

(G2): Sprachregel zur Negation im *going to future*

Die Lehrperson greift bei der Darstellung der formbezogenen Sprachregel zum *going to future* morphologische Aspekte unter der Angabe des jeweiligen Personalpronomens auf (I). Diese stellen die Antecedenzbedingungen (A1) bis (A6) für die Sprachregel zum Aussagesatz (G1) und der Negation (G2) dar. Die Komponenten (A) und (G1) bzw. (G2) stellen das Explanans dar.

Die Zusammenstellung von (I), (II), (IV) und (V) führt zu einer syntaktisch korrekten Bildung eines Aussagesatzes und stellt das Explanandum dar. Die syntaktische Regel zum Aussagesatz ohne morphologische Gesichtspunkte wird in (I) (*person*), (II) (*((to) be)*), (IV) (*going to*) und (V) (*infinitive of the verb*) durch das Gesetz (G1) dargestellt.

Die Sprachregel zur Bildung einer Negation (G2) wird durch (III) integriert und ergibt durch die Zusammenführung von (I) bis (V) das Explanandum zur Bildung des *going to futures* für die Negation (*person+be+not+going to+infinitive*).

Die Formulierung einer Sprachregel im Hinblick auf syntaktische und morphologische Aspekte wurde in den videographierten Einführungsstunden diskursiv mit den Schülern erarbeitet.

b.) Das funktionsbezogene Explanandum

Die funktionsbezogene Sprachregel wird ebenfalls diskursiv mit den Schülern erarbeitet, bevor diese schriftlich fixiert wird. Dies geschieht in den Einführungsstunden anhand eines Merksatzes, der von den Schülern in den Grammatikordner übertragen wird (vgl. Abb. 60).

Abbildung 60: Einführung *going to future*, Ausschnitt OHP, (C)

| |
|--|
| Das going-to-Futur verwendest du für Pläne oder Vorhaben in der Zukunft. Du hast dich bewusst entschieden, etwas zu tun. |
|--|

Bei der schriftlichen Fixierung der Funktionserklärung fällt vor allem die gehäufte Verwendung der Muttersprache auf. Der Ablauf und die Merkmale dieser funktionsbezogenen Regelerarbeitung wurden in Kapitel 5.4.6 beschrieben.

6 Ergebnisse der Studie II: Vorkommen verschiedener Erklärtypen im Grammatikunterricht

Bei der Einführung von Sprachregeln innerhalb eines induktiv geprägten Unterrichtsarrangements werden die Schüler in die Lage versetzt, form- oder funktionsbezogene Regeln selbst zu formulieren. Dabei hat die Lehrperson, wie im vorherigen Kapitel 5 dargestellt, eine moderierende Funktion, d.h. sie versucht durch bestimmte sprachliche Handlungsmuster den Erklärprozess anzuleiten. Dabei wird in den analysierten Transkriptausschnitten deutlich, dass dies unter anderem durch die Verwendung von *Was*-, *Wie*- und *Warum*-Erklärungen geschieht. Dabei sind Fragen wie „Wie wird das *past progressive* gebildet?“ oder „*What is 'after' in German?*“ typische Bestandteile im Erklärprozess.

Nachfolgend wird aufgezeigt, in welchen der Unterrichtsphasen diese Erklärtypen auftauchen und welche Funktion diese für die Vermittlung von Sprachregeln im Fremdsprachenunterricht haben.

6.1 Vorkommen verschiedener Erklärtypen

6.1.1 Überblick

Die Analyse der Unterrichtsstunden hat ergeben, dass es in den Unterrichtsgesprächen zu wiederkehrenden Interaktionsmustern kommt. Auch Appel (2007, 281) stellt bei der Beobachtung von Unterrichtsgesprächen im Fach Englisch fest, dass die beobachteten Sequenzen wiederkehrende Strukturen aufweisen. Dabei fällt die Verwendung von W-Fragen durch die Lehrkraft auf. Im vorliegenden Datenkorpus werden ebenfalls *Wie*-, *Was*- und *Warum*-Fragen von der Lehrperson verwendet, um das erklärbedürftige grammatische Phänomen mit den Schülern zu erarbeiten. Das Vorkommen dieser drei Fragetypen kann in allen Unterrichtsphasen beobachtet werden, wie die folgende Tabelle aufzeigt:

Tabelle 13: Vorkommen von *Was*-, *Wie*- und *Warum*-Fragen in Grammatikeinführungsstunden

| | Wie-Fragen | Was-Fragen | Warum-Fragen |
|------------------------|--|--|--|
| <i>going to future</i> | KP: 1 (1/L1) DP: 11(9/L1; 2/L12) RP: 0 | KP: 5 (4/L2; 1/L12) DP: 24 (8/L1; 6/L2; 10/L12) RP: 14 (13/L2; 1/L12) | KP: 0 DP: 1 (1/L2) RP: 0 |
| (A) | KP: 1 (L1) DP: 9 (9/L1) RP: 0 | KP: 2 (1/L2; 1/L12) DP: 9 (6/L1; 2/L2) RP: 1 (1/L2) | KP: 0 DP: 1 (1/L2) RP: 0 |
| (B) | KP: 0 DP: 0 RP: 0 | KP: 0 DP: 5 (3/L2; 2/L12) RP: 11(10/L2; 1/L12) | KP: 0 DP: 0 RP: 0 |
| (C) | KP: 0 DP: 2 (2/L12) RP: 0 | KP: 3 (3/L2) DP: 10 (1/L1; 3/L2; 6/L12) RP: 2 (2/L2) | KP: 0 DP: 0 RP: 0 |
| <i>past progr.</i> | KP: 0 DP: 2 (1/L1; 1/L2) RP: 0 | KP: 70 (68/L2; 2/L12) DP: 42 (7/L1; 31/L2; 4/L12) RP: 18 (1/L1; 16/L2; 1/L12) | KP: 2 (2/L2) DP: 3 (1/L2; 2/L12) RP: 2 (2/L12) |
| (A) | KP: 0 DP: 1 (1/L2) RP: 0 | KP: 43 (42/L2; 1/L12) DP: 6 (6/L2) RP: 4 (1/L1; 3/L2) | KP: 0 DP: 0 RP: 1 (1/L12) |
| (B) | KP: 0 DP: 0 RP: entfällt | KP: 24 (23/L2; 1/L12) DP: 28 (1/L1; 25/L2; 2/L12) RP: entfällt | KP: 2 (2/L2) DP: 2 (1/L2; 1/L12) RP: entfällt |
| (C) | KP: 0 DP: 1 (1/L1) RP: 0 | KP: 3 (3/L2) DP: 8 (6/L1; 2/L12) RP: 14 (13/L2; 1/L12) | KP: 0 DP: 1 (1/L12) RP: 1 (1/L12) |
| <i>past perfect</i> | KP: 1 (1/L2) DP: 11 (6/L1; 5/L12) RP: 1 (1/L12) | KP: 16 (17/L2; 1/L12) DP: 35 (2/L1; 27/L2; 6/L12) RP: 13 (5/L1; 3/L2; 5/L12) | KP: 0 DP: 0 RP: 0 |
| (A) | KP: 1 (1/L2) DP: 6 (5/L1;1/L12) RP: entfällt | KP: 4 (4/L2) DP: 33 (3/L1; 27/L2; 3/L12) RP: entfällt | KP: 0 DP: 0 RP: entfällt |
| (B) | KP: 0 DP: 2 (2/L12) RP: 1 (1/L12) | KP: 10 (10/L2) DP: 1 (1/L12) RP: 1 (1/L2) | KP: 0 DP: 0 RP: 0 |
| (C) | KP: 0 DP: 3 (1/L1; 2/L12) RP: 0 | KP: 3 (2/L2; 1/L12) DP: 1 (1/L12) RP: 12 (5/L1; 2/L2; 5/L12) | KP: 0 DP: 0 RP: 0 |
| Gesamt | KP: 2 (1/L1; 1/L2) DP: 24 (16/L1; 1/L2; 7/L12) RP: 1 (1/L12) | KP: 92 (88/L2; 4/L12) DP: 101 (17/L1; 64/L2; 20/L12) RP: 45 (6/L1; 32/L2; 7/L12) | KP: 2 (2/L2) DP: 4 (2/L2; 2/L12) RP: 2 (2/L12) |

Abkürzungen:

| | | | |
|------|---|------|------------------------------|
| KP: | Kontextualisierungsphase | (A): | Englischlehrkraft (Klasse 7) |
| DP: | Dekontextualisierungsphase | (B): | Englischlehrkraft (Klasse 7) |
| RP: | Rekontextualisierungsphase | (C): | Englischlehrkraft (Klasse 7) |
| L1: | Muttersprache (deutsch) | | |
| L2: | Fremdsprache (englisch) | | |
| L12: | Mutter- und Fremdsprache (deutsch/englisch) | | |

Der Überblick (vgl. Tab. 13) zeigt, dass *Was*-Fragen einen quantitativen Schwerpunkt bilden: Insgesamt konnten im Datenkorpus 238 *Was*-Fragestellungen beobachtet werden. Ein Großteil von ca. 43% (101) kann der Dekontextualisierungsphase und ca. 38% (92) der Kontextualisierungsphase zugeordnet werden, nur knapp 19% (45) tauchen in der Rekontextualisierungsphase auf.

Wie-Fragen sind an zweiter Stelle zu finden, wobei *Was*-Fragen neun Mal häufiger im Datenkorpus vertreten sind, als die mit einer Gesamtzahl von 27 beobachteten *Wie*-Fragen. Auffallend ist jedoch, dass fast 89% (24) dieser Fragetypen in der Dekontextualisierungsphase stattfinden.

Im Datenkorpus kommt es zu acht *Warum*-Fragen, wobei die Hälfte (4) der Dekontextualisierungsphase zugeordnet wurde.

Bei der Verwendung von Fremd- oder Muttersprache (L1/L2) brachte die Analyse der Dekontextualisierungsphase weitere aufschlussreiche Befunde. Von 24 *Wie*-Fragen werden fast 67% in der Muttersprache (16) abgegeben, bei ca. 29% kommt es durch *code-switching* zur Verwendung beider Sprachen (7), nur eine Frage wird in der Fremdsprache formuliert. Im Gegensatz dazu finden von 101 *Was*-Fragen über die Hälfte (64) in der Fremdsprache statt, während knapp 17% in der Muttersprache und weitere knapp 20% unter Verwendung beider Sprachen gestellt werden.

Betrachtet man die Ergebnisse bezogen auf die verschiedenen Einführungsstunden kommt es in der Dekontextualisierungsphase zu einer relativ gleichmäßigen Verteilung von insgesamt 35 *Wie*- und *Was*-Fragen bei der Einführung zum *going to future* und 44 bzw. 46 bei der Einführung des *past progressives* bzw. *past perfects*. Bei einer lehrpersonbezogenen Betrachtung fällt jedoch auf, dass es bei der Einführung zum *past perfect* allein bei der Lehrperson (A) zu 33 von 35 *Was*-Fragen und zu sechs von elf *Wie*-Fragen in der Dekontextualisierungsphase kommt. Diese hohe Anzahl von *Was*- und *Wie*-Fragen kann mit dem von der Lehrperson eingeschätzten Nicht-Verstehen der Sprachregel in Zusammenhang stehen, woraus auch ein dreimaliger Rückschritt zur Kontextualisierungsphase und wiederholte Erklärversuche resultieren (vgl. hierzu Kapitel 5.1).

Bei der Einführung zum *past progressive* verwendet die Lehrkraft (B) 28 von insgesamt 42 *Was*-Fragen, was hier jedoch nicht auf ein Nicht-Verstehen der Schüler zurückgeführt werden konnte, da die Lehrkraft die Unterrichtsstunde als zufriedenstellend eingeschätzt hat. Hier kann die von der Lehrperson gewählte methodische Vorgehensweise die überdurchschnittliche Verwendung erklären: Die Darstellung der formbezogenen Regel erfolgt als eine Art ‚mathematische Formel‘⁹⁶ und wird anhand eines Quadrates mit den Schülern an der Tafel erarbeitet, was zu einem gehäuftem Vorkommen von *Was*-Fragen führt.

⁹⁶ Der Begriff ‚mathematische Formel‘ wurde von der Lehrperson im *recall*-Interview benutzt und als *in-vivo code* (vgl. Strauss/Corbin: 1996) übernommen.

Trskript 48: Einführung *past progressive*, Dekontextualisierung, Was-Fragen ((B) 03/07) (13.20)

- 1 L you need an ing-Form(-)very good what else do you
((Schreibt an die Tafel "ing" an die obere Ecke des Quadrats rechts))
2 need? so what comes next?

Aufgrund dieser quantitativen Analyse der Daten kann gesagt werden, dass in der Dekontextualisierungsphase ein überdurchschnittliches Vorkommen aller drei Fragetypen beobachtet werden konnte. Um Sprachregeln zu vermitteln, werden *Was*-Fragen vier Mal häufiger als *Wie*-Fragen verwendet, wobei der Einsatz der Muttersprache eine Rolle im Erklärprozess spielt. Die überdurchschnittliche Verwendung von *Wie*- oder *Was*-Fragen in einzelnen Unterrichtsstunden kann nicht generell auf individuelle Verhaltensweisen einzelner Lehrpersonen zurückgeführt werden, sondern sind das Resultat komplexer Zusammenhänge: Sowohl das grammatische Phänomen selbst als auch die gewählte methodische Vorgehensweise oder die Lernstandseinschätzung der Lehrperson können das Vorkommen von Erklärungen beeinflussen. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, welche Funktionen diese Fragestellungen im Erklärprozess haben.

6.1.2 Was-Erklärungen

Bei Gornik (1996) stellen *Was*-Erklärungen Formen von Deskriptionen und Narrationen dar, mit denen Verstehensvoraussetzungen in Zusammenhang stehen. Sie unterscheidet dabei in Handlungserklärungen bzw. Wort- und Bedeutungserklärungen (vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.2). Nachfolgend werden Transkriptbeispiele vorgestellt, die im Hinblick auf die Grammatikvermittlung einer Handlungserklärung bzw. Worterklärung zugeordnet wurden.

6.1.2.1 Grammatik und Handlungserklärungen

Im Sinne von Gornik (1996) treten *Was*-Erklärungen mit den Charakteristika von Deskriptionen oder Aufgliederungen im vorliegenden Datenkorpus in der Dekontextualisierungsphase auf. Dabei geht es um die Vermittlung der formbezogenen Grammatikregel. Diese Aufgliederungen können nur bedingt als ‚Erklärstück‘, wie bei

Gornik (1996) beschrieben, bezeichnet werden (vgl. Kapitel 2.2.2.2), was der folgende Transkriptausschnitt verdeutlichen soll. In der Einführungsstunde des *going to futures* möchte die Lehrperson die Form des *going to futures* erarbeiten:

Trskrpt 49: Einführung *going to future*, *Was*-Erklärung, ((A) 12/06) (19.46)

- 1 L ok dass m=r uns nochmal über die regel unterhalten
- 2 von diesem going to future(--)im positiven
- 3 aussagesatz →was müss m=r da zusammenbasteln?

Der Ausschnitt stellt die Initiierung der Formerarbeitung dar.⁹⁷ Die Lehrperson initiiert das ‚Erklärstück‘ (Gornik: 1996) bzw. die Sequenz, indem sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Erarbeitung der formalen Regel im Aussagesatz lenkt (vgl. auch Vogt: 2006), bevor sie schließlich die Erklärung in Zeile 3 mit einer *Was*-Frage einleitet. Hierbei handelt es sich um eine Aufgliederung, mit der ein Verstehen von Zusammenhängen einhergeht. Diese Art von *Was*-Erklärung stellt gleichzeitig eine *Wie*-Erklärung dar, denn das von der Lehrkraft flapsig formulierte (was müss m=r da zusammenbasteln) zielt darauf ab, *wie* das *going to future* gebildet wird.

Bei der Bildung von Zeiten geht es somit um das Koordinieren von Reihenfolgen oder Abläufen, was auch ein Merkmal von *Wie*-Erklärungen darstellt (vgl. Kapitel 2.2.2.3 bzw. 6.1.3). Die in einem Erklärstück beinhalteten ‚erzählenden Passagen‘ (Gornik: 1996) entfallen bei der Vermittlung von Grammatikregeln, da es sich hierbei um eine eher technische Vorgehensweise handelt, im Sinne einer Bedienungsanleitung wie bei Klein (1979), Rehbein (1984b) oder Becker-Mrotzek (1997) beschrieben (vgl. Kapitel 2.2.2.3).

6.1.2.2 Grammatik und Worterklärungen

Im Datenkorpus der Untersuchung kommt es innerhalb der Grammatikeinführung stellenweise zu Unklarheiten bezüglich des verwendeten Wortschatzes. Solche Worterklärungen treten zum einen dann auf, wenn es hinsichtlich der Schaffung eines kontextuellen Rahmens zu Unklarheiten bezüglich einzelner Wörter kommt. Diese *Was*-Erklärungen kommen hauptsächlich in den beobachteten Einführungsstunden in der Kontextualisierungsphase vor und bilden die Mehrheit der beobachteten Worterklärungen. Zum anderen kommt es vereinzelt zu Worterklärungen innerhalb der

Dekontextualisierungsphase, wobei hier grammatische Fachbegriffe von der Lehrperson erfragt werden, deren Bedeutung die Schüler erklären sollen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Merkmale diesen Worterklärungen zugeordnet werden können.

Was-Fragen, die auf die Erklärung von Grammatik abzielen werden in der Dekontextualisierungsphase beobachtet und sind im Datenkorpus ausschließlich lehrerinitiiert. Auffällig ist bei diesen *Was*-Erklärungen der Einsatz der Muttersprache (L1), der durch die Lehrperson teilweise explizit legitimiert wird bzw. die Lehrperson selbst die Muttersprache als Unterrichtsmedium in dieser Phase verwendet.

Das folgende Beispiel zeigt, wie die Lehrperson in der Einführungsstunde zum *past perfect* von einem Schüler die Präposition *after* in die Muttersprache übersetzt haben möchte.

Trskript 50: Einführung *past perfect*, Dekontextualisierung, Funktion, Worterklärung, Übersetzung, lehrerinitiiert, ((B) 07/07) (33.20)

- | | | | |
|---|----|--|-----------|
| 1 | L | nadine(--)-what is it in german(-)after? | L2 |
| 2 | S1 | danach | L1 |
| 3 | L | genau(-)danach (...) | L1 |

In diesem Beispiel möchte die Lehrperson die deutsche Übersetzung für die englische Präposition *after* von den Schülern haben. Hierzu stellt sie in Zeile 1 eine lehrerinitiierte Frage an einen bestimmten Schüler (-what is it in german(-)after?). Nachdem sie den Namen des Schülers nennt, der ihr im Anschluss eine korrekte Übersetzung geben soll, stellt sie eine konkrete Frage, die durch das Fragepronomen *Was* (what) eingeleitet wird. Dabei formuliert die Lehrperson ihre Frage in der Zielsprache (L2), worauf der Schüler die Antwort in Zeile 2 in der Muttersprache (L1) gibt - nämlich die deutsche Übersetzung für *after* (danach). Auffällig ist, dass die Lehrkraft in Zeile 3 ihre positive Rückmeldung nicht in der Zielsprache (L2) gibt, sondern in der Muttersprache verbleibt (genau(-)danach). Diese Vorgehensweise scheint im Hinblick auf die Erklärung grammatischer Fachbegriffe charakteristisch zu sein, da es bei allen drei Lehrpersonen unabhängig vom grammatischen Thema zu Worterklärungen mit fast identischen Interaktionsmustern kommt.

Folgender Transkriptausschnitt zur Einführung des *going to futures* zeigt exemplarisch die Erklärung des Fachbegriffs *infinitive* bei der Formerarbeitung auf. In der Einführungsstunde

⁹⁷ Der Fortgang des Transkripts kann Kapitel 5.4.4.1 entnommen werden.

zum *going to future* wird bei der Lehrperson (A) ebenfalls die Erklärung des Infinitivs eingefordert, die ähnlich verläuft (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1).

Trskrpt 51: Einführung *going to future*, Dekontextualisierung, Form, Worterklärung, Übersetzung, lehrerinitiiert, ((B) 12/06) (23.19)

| | | | |
|---|----|--|---------|
| 1 | L | do you know what's infinitive in german(-) | I (L2) |
| 2 | | edi? | |
| 3 | S1 | ja ähm(-)die die grundform | R (L1) |
| 4 | L | ja die grundform(-) | F (L1) |
| 5 | | das verb in der grundform (...) | comment |

Das Transkriptbeispiel zeigt zum einen den klassischen Interaktionsverlauf im IRF-Schema (Sinclair-Coulthard: 1975; Mehan: 1979; Schwab: 2009a): Die Lehrperson stellt in den Zeilen 1 bis 2 eine schülergerichtete Frage (do you know what's infinitive in german edi?), die der Schüler in Zeile 3 korrekt beantwortet (ja ähm(-)die die grundform), woraufhin die Lehrperson in den Zeilen 4 bis 5 durch ein positives *feedback* mit einem Kommentar (Sinclair/Coulthard: 1975) reagiert (ja die grundform). Dadurch füllt sie die Schülerantwort mit zusätzlichen Informationen auf (das verb in der grundform).

Ähnlich verfährt auch die Lehrperson (A). Bei der Einführung der Funktion des *past perfects* stellt sie die Frage, was das Wort *now* bedeutet. Zur Klärung des Sachverhaltes wird ausschließlich die Muttersprache verwendet.

Trskrpt 52: Einführung *past perfect*, Dekontextualisierung, Funktion, Worterklärung, Übersetzung, lehrerinitiiert, ((A) 07/07) (31.20)

| | | |
|---|----|--|
| 1 | L | das is praktisch NOW (--) was heißt now? |
| 2 | S1 | jetzt |
| 3 | L | jetzt (--) gegenwart (...) |

Der auffallende Einsatz der Muttersprache in der Dekontextualisierungsphase kann mit zwei Gründen erklärt werden: Zum einen schätzen die Lehrpersonen die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler dahingehend ein, dass diese nicht in der Lage sind, komplexe grammatische Inhalte ausdrücken zu können. Zum anderen steht bei allen drei Lehrkräften das Verstehen des Sachverhalts vor dem Unterrichtsprinzip der

Einsprachigkeit (vgl. hierzu Kapitel 5.4.6.2), wenn es um die Vermittlung von Grammatik geht.

Hier stellt sich die Frage, welche Bedeutung Fachbegriffe für das Erlernen einer Fremdsprache im Unterricht haben und ob zugunsten eines einsprachig geführten Unterrichts auf die Verwendung von Fachbegriffen im Fremdsprachenunterricht verzichtet werden kann. Exemplarisch wird diese Problematik anhand der folgenden Interviewaussage illustriert:

Interviewausschnitt 15: (B): Leitfadeninterview (12/06)

(B) 1 Ja, also die Begriffe, Begrifflichkeiten,
36 2 Bezeichnungen, z.B. für die Personalpronomen und
3 sowas, also da leg' ich viel Wert auf die richtige
4 Bezeichnung, weil das eben auch immer wieder kommt
5 und man das immer wieder braucht, auch im
6 Deutschen ja, das korrespondiert ja dann auch,
7 personal pronoun – Personalpronomen ist ja sehr
8 ähnlich. Und ich denk eigentlich, das ist das
9 Handwerkszeug.

Die Lehrperson (B) gibt verschiedene Gründe an, warum sie bei der Erarbeitung von Fachbegriffen die Muttersprache als Unterrichtsmedium zulässt. Dazu zeigt sie ihre persönliche Einstellung durch die Aussagen in Zeile 3 (da leg' ich viel Wert auf die richtige Bezeichnung) und Zeile 9 (ich denk eigentlich, das ist das Handwerkszeug): Sie erwartet, dass die Schüler über terminologische Kenntnisse verfügen. Weiter begründet sie in Zeile 5, warum sie diese Begriffsbeschreibungen auf Deutsch zulässt: Zum einen sieht sie im Sprachunterricht allgemein einen Bedarf an Fachbegriffen (auch im Deutschen). Dabei unterscheidet sie in den Zeilen 4 bis 5 zwischen rezeptiven (weil das eben auch immer wieder kommt) und reproduktiven bzw. produktiven Kenntnissen (und man das immer wieder braucht) von Fachbegriffen. Diese Erwartungshaltung entspricht den nach Bloom et al. (1976) und Anderson/Krathwohl (2001) definierten kognitiven Dimensionen *Wissen* und *Verstehen*, da die Lehrperson von ihren Schülern erwartet, dass diese in der Lage sind, Fachbegriffe sowohl zu erkennen und diesen eine bestimmte Bedeutung zuzuweisen (*Wissen*) als sie auch eigenständig benennen (*Wissen*) oder beschreiben (*Verstehen*) zu können. Zum anderen weist sie in Zeile 6 den Fachbegriffen eine positive Interferenz (im Deutschen ja, das korrespondiert ja dann auch) sowohl aus phonologischer bzw. graphischer als auch aus semantischer Sicht zu. Hierfür gibt sie in den Zeilen 6 bis 7 ein Beispiel (personal pronoun – Personalpronomen ist ja sehr ähnlich) an.

6.1.2.3 Zusammenfassung

Worterklärungen, die der Dekontextualisierungsphase zugeordnet werden, sind *Was*-Erklärungen im Hinblick auf grammatische Begriffe. Diese Erklärungen sind lehrerinitiiert und dienen der Klärung des zu vermittelnden grammatischen Sachverhaltes, wobei sowohl form- als auch funktionsbezogene Sachverhalte Bestandteile dieser *Was*-Erklärungen sind. Beispielsweise wird von allen Lehrkräften bei der Einführung des *going to futures* die Klärung des lateinischen Fachbegriffs *Infinitiv* verlangt, bei der Vermittlung der Funktion des *past perfects* kommt es zur Erklärung von temporalen Ausdrücken (*after, now*).

Die Lehrpersonen erwarten, dass die Schüler über Fachbegriffe verfügen und diese sowohl rezeptiv erkennen als auch verstehen und beschreiben können. Dafür wird bei diesen Worterklärungen der vermehrte Einsatz der Muttersprache (L1) in Kauf genommen und im Interaktionsgeschehen durch das klassische IRF Schema realisiert.

Schwab (2009b) untersucht schülerinitiierte Erklärprozesse im Englischunterricht der Hauptschule. Hierbei legte Schwab einen Schwerpunkt auf solche Unterrichtssequenzen, bei denen eine Erklärung durch die Initiative von Schülern ausgelöst wird. So werden bei Schwab (2009b) Unterrichtssequenzen, bei denen es um die Klärung von Wortbedeutungen geht, als *Erklärungen* dargestellt. Diese Erklärsequenzen können sowohl durch die direkte und explizite Schülernachfrage zwecks eines unbekannten Wortes ausgelöst werden (z.B. S1: we have a question; S2: the german word for drawing?) oder aber auf indirektem Weg durch eine syntaktisch oder phonetisch inkorrekte Schüleräußerung initiiert werden (z.B. S1: foots L: what did you say?).⁹⁸ Obwohl der Untersuchungsschwerpunkt bei Schwab auf dem Aspekt der Aushandlung von Wissen (*negotiation of meaning*) und den damit verbundenen *turn-taking* Prozessen liegt, sind die Ergebnisse in zweierlei Hinsicht von Bedeutung für die Analyse des vorliegenden Datenkorpus. Zum einen ordnet Schwab (2009b) Sequenzen zur Klärung von Wortbedeutungen (*Was*-Erklärungen) dem Handlungsmuster des *Erklärens* zu, zum anderen sind im vorliegenden Datenkorpus Unterrichtssequenzen zur Erklärung von

⁹⁸ Die Transkripte liegen im Originaltext bei Schwab (2009b) in Feintranskriptweise nach GAT vor und wurden für den vorliegenden Zweck in stark vereinfachter Transkriptionsweise dargestellt.

Wortbedeutungen vorhanden, die ähnliche Interaktionsmuster wie bei Schwab (2009b) aufweisen.

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit unterstützen beide Gesichtspunkte die Definition von schulischem Erklären. Diese Art von *Was*-Erklärungen sind typische Bestandteile im Fremdsprachenunterricht. Dabei werden Worterklärungen meist im Hinblick auf den Bedeutungsgehalt eines Wortes abgegeben, wohingegen im Deutschunterricht Worterklärungen auch etymologischen Charakter haben (Neumeister: in Vorb.).⁹⁹

6.1.3 *Wie*-Erklärungen

Wie-Erklärungen treten im Datenkorpus hauptsächlich in der Dekontextualisierungsphase auf (vgl. hierzu Tab. 13). Von den insgesamt 27 beobachteten *Wie*-Erklärungen können eine der Rekontextualisierungsphase und zwei der Kontextualisierungsphase zugeordnet werden. Im Folgenden werden *Wie*-Erklärungen den drei Unterrichtsphasen zugeordnet und analysiert, um Merkmale dieser *Wie*-Erklärungen herauszuarbeiten.

6.1.3.1 *Wie*-Erklärungen in der Re- und Kontextualisierungsphase

Da nur wenige *Wie*-Erklärungen in der Kontextualisierungs- und Rekontextualisierungsphase beobachtet werden konnten, stellt sich die Frage, warum diese vor allem in der Dekontextualisierungsphase gehäuft zu finden sind. Um diese Frage zu beantworten ist es sinnvoll, die *Wie*-Erklärungen zu analysieren, um diese von denen der Dekontextualisierungsphase abgrenzen zu können.

Während eine *Wie*-Frage in der Kontextualisierungsphase die Beschreibung einer Person einfordert, stellte die *Wie*-Erklärung in der Rekontextualisierungsphase einen grammatischen Gesichtspunkt dar, nämlich die korrekte orthographische Regel für das Verb *begin* im *simple past* (*begun*):

Trskrpt 53: Einführung *past perfect*, Rekontextualisierung, Orthographie, lehrerinitiiert ((B) 07/07) (43.14)

1 L good(---)WHEN and HAD BEGUN (1,5) –wie schreibt
2 man begun sarah?

⁹⁹ Worterklärungen im Deutschunterricht werden in der Studie von Neumeister (in Vorb.) untersucht.

- 3 S1 B(---)A (1,5) G (1,5) U(---)N
 4 L good(--)yes with a U(---)B(-)E(-)G(-)U(-)N yes (...)

Bezüglich des Einsatzes der Fremd- bzw. Muttersprache ist Transkriptausschnitt 53 besonders interessant, da es innerhalb des *turns* in den Zeilen 1 bis 2 bei der Lehrperson zu einem *code-switching* kommt. Die Lehrperson beginnt den *turn* in englischer Sprache und evaluiert dabei eine zuvor gegebene Schülerantwort durch das Adjektiv (*good*) und die Wiederholung der richtigen Schülerantwort, wobei sie diese verbal betont (*WHEN and HAD BEGUN*).

Nach einer Pause (1,5) fährt sie in der deutschen Sprache fort und möchte von dem Schüler S1 eine metasprachliche Information bezüglich der englischen Orthographie haben: Nämlich wie das Verb *begun* geschrieben wird. Diese Pause hat die Funktion eines *silent stress* (Sinclair/Coulthard: 1975), da sie dem Schüler anzeigt, dass die Lehrperson einen Teil beendet hat und etwas Neues beginnen möchte (*framing*). Diese Vermutung wird auch durch das *code-switching* bestätigt, da die Lehrperson den inhaltlichen Wechsel interaktional durch die Verwendung der Muttersprache anzeigt und vom vorherigen Inhalt abgrenzt. Dieses Phänomen kann auch in der Dekontextualisierungsphase (vgl. Kapitel 5.4) beobachtet werden, da metasprachliche Inhalte in der Muttersprache dargestellt werden.

Der dargestellte Transkriptausschnitt dient der Verständnissicherung (vgl. Kapitel 5.4.5.2.4), da bekannte Inhalte, hier die korrekte Schreibweise des *past participles begun*, abgefragt werden, um diese mit dem neu erworbenen Wissen zu verknüpfen (vgl. Kiel: 1999).

Dabei handelt es sich um ein Benennen (Wuttke: 2005) von Inhalten, die eher ein Wissen abrufen, als ein Verstehen von Zusammenhängen einfordern (Bloom et al.: 1976; Anderson/Krathwohl: 2001).

6.1.3.2 Wie-Erklärungen in der Dekontextualisierungsphase

Von den 24 *Wie*-Fragen, die der Dekontextualisierungsphase zugeordnet werden können (vgl. Tab. 13), sind 21 in Bezug auf die Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel, d.h. der Bildung eines Tempus aufgetreten und wurden dem Erklären zugeordnet. Davon werden dreizehn in der Muttersprache getätigt und acht durch den Einsatz von *code-switching*. Drei *Wie*-Erklärungen finden bei der Erarbeitung der funktionsbezogenen Sprachregel statt. Davon werden zwei in deutscher Sprache und eine unter Verwendung

beider Sprachen (*code-switching*) abgegeben. Auffällig ist, dass es keine *Wie*-Erklärung gibt, die ausschließlich in englischer Sprache abgegeben wird.

Wie-Erklärungen tauchen häufig bei der Vermittlung des *going to futures* (11) und des *past perfects* (11) auf (vgl. Tab. 13). Schaut man sich das Vorkommen dieser Erklärungen unter dem Aspekt der jeweiligen Lehrperson an (vgl. Tab. 13), fällt auf, dass die Lehrperson (A) mit neun bzw. sechs *Wie*-Erklärungen für die Vermittlung des *going to futures* bzw. des *past perfects* stark zur Verwendung von *Wie*-Erklärungen neigt. Daher stellt sich auch die Frage, inwieweit individuelle Gesprächsführungstechniken und Interaktionsstrategien verantwortlich für die Verwendung von *Wie*-Erklärungen sind.

Betrachtet man die formbezogenen Sprachregeln der englischen Zeiten genauer, stellt sich die Frage: ‚*Wie* wird diese Zeit gebildet?’. In den videographierten Unterrichtsstunden tauchen solche Fragen auf, wenn es um die Bewusstmachung der Sprachregeln einzelner Tempora geht (vgl. Kapitel 5.4.5.2.3). Das folgende Beispiel zeigt eine Frage nach der Bildung des *past perfects* auf.

Trskript 54: Einführung *past perfect*, Dekontextualisierung, Formerklärung ((A) 07/07) (30.50)

- 1 L →wie bildet man des past perfect?(--)des is
2 ziemlich einfach(--)ihr habts schon rausgehabt(6.0)
(schreibt „Past Perfect“ auf OHP)
3 →wie bildet man’s past perfect(-)jenny?
(schreibt „+“ auf die Folie)
4 S had und dritte Form
5 L yes(--)had plus dritte Form (3.0)
(schreibt „had“ ROT und „+ 3. Form“ GRÜN in den Kasten zur Bildung
6 auf die Folie))

Die Lehrperson fragt in Zeile 1 in der Muttersprache (L1), *wie* das *past perfect* gebildet wird (→wie bildet man des past perfect?). Aufgrund der bereits im Vorfeld erarbeiteten Inhalte bewertet die Lehrkraft in Zeile 2 die geforderte Antwort als einfach (des is ziemlich einfach(--)ihr habts schon rausgehabt) und wiederholt in Zeile 3 die Frage nach der Bildung (→wie bildet man’s past perfect), wobei sie zusätzlich ein Pluszeichen an die Folie zeichnet (schreibt „+“ auf die Folie). Durch diese flankierende Maßnahme zeigt sie den Schülern auf nonverbalen Weg an, dass sie die Sprachregel für Aussagesätze erklärt bekommen möchte. Der Schüler S1 gibt ihr in Zeile 4 die geforderte Antwort (had und dritte Form), die die Lehrperson in Zeile 5 durch ein positives

feedback als richtig erachtet (*yes(--)had* plus dritte Form). Die Lehrperson wiederholt die richtige Antwort des Schülers (*had* plus dritte Form) und beginnt, die Bildung schriftlich am OHP zu fixieren. Dabei verwendet sie verschiedene Farben: *had* schreibt sie in roter Farbe, + 3. Form in grüner Farbe auf die Folie (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.1).

Besonders im Fall der Formerarbeitung geht es um die Kenntnis, in welcher Reihenfolge etwas koordiniert sein muss. Dies zeigt sich an allen videographierten Unterrichtsstunden (Bildung des *past perfects*, *past progressives*, *going to futures*), besonders gut am Beispiel des *going to futures*, welches aufgrund seiner formalen Länge (*to be+going to+infinite Verbform*) von den teilnehmenden Lehrkräften als komplex eingestuft wird (vgl. Kapitel 5.4).

Bezieht man die beobachteten *Wie*-Erklärungen auf Ansätze aus der *Teacher-Effectiveness-Forschung* (vgl. Kapitel 2.1), können diese nach der Einteilung von Wragg (1993, 124) der deskriptiven Erklärungsart zugeordnet werden. Dabei geht es um die Beschreibung von Prozessen oder Strukturen, die durch *Wie*-Fragen (*How is...?*) realisiert werden. Kiel (1999, 134) sieht bei Erklärungen mit deskriptivem Charakter ein niedrigeres Anspruchsniveau als bei *reason giving* Erklärungen (vgl. Wragg: 1993), die Begründungen oder Ursachen wiedergeben. Dieser kognitive Anspruch muss seines Erachtens bei der Analyse von Erklärtypen beachtet werden, um eine Handlung der Erklärung von anderen verbalen Handlungen, die im Unterricht getätigt werden, abgrenzen zu können.

Vergleicht man diese Aussagen mit den Ansätzen aus der Sprachwissenschaft (vgl. Kapitel 2.2.2) so fällt auf, dass die Klassifikationen der Erklärtypen nach Klein (2001), Hohenstein (2006) oder Fiehler (2007) diese Aspekte aufgreifen. Erklärtypen, die als *Warum*-Erklärungen klassifiziert werden, sind im Sinne von Begründungen oder Explikationen kognitiv anspruchsvoller als *Wie*- oder *Was*-Erklärungen, die keine tiefer liegenden Zusammenhänge aufdecken, sondern das an der Oberfläche Sichtbare beschreiben (Rehbein: 1984b). Nach Wuttke (2005) können die im Datenkorpus beobachteten *Wie*-Erklärungen aus sprechakttheoretischer Sicht den Fragen niedriger Ordnung zugeordnet werden, da Inhalte elizitiert werden, die ein Benennen oder Beschreiben in ihrer Antwort verlangen und meist Ein-Wort Sätze darstellen.

Wie-Erklärungen im Grammatikunterricht haben im Sinne von Klein (1979), Rehbein (1984b) oder Becker-Mrotzek (1997) die Funktion einer Art Bedienungsanleitung (vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.3): Dabei wird der Erklärgegenstand - hier die formbezogene Sprachregel - in seine einzelnen Elemente zerlegt, um diese in einer bestimmten Reihenfolge zu einem Gesamtkonzept zusammenzufügen - ähnlich einer Anleitung zur Bedienung von Maschinen, einer Stoppuhr oder auch bei Wegerklärungen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Definition von Neumeister/Vogt (2009) auf grundlegende Merkmale von *Wie*-Erklärungen im Grammatikunterricht übertragen werden kann: Auch hier besitzt A, in diesem Fall die Lehrperson, ein Wissen, über das B, hier die Schüler, nicht verfügen. Dieses Wissen bezieht sich im Falle von Sprachregeln bezüglich der englischen Zeitsysteme auf deren Bildung und den korrekten sprachlichen Gebrauch.

6.1.4 *Warum*-Erklärungen

Im Datenkorpus tauchen insgesamt acht *Warum*-Fragen auf, wobei vier der Dekontextualisierungsphase zugeordnet werden können (vgl. Tab. 13). Im Folgenden wird ein Transkriptausschnitt vorgestellt, in dem es zu einer *Warum*-Frage kommt. Anhand dieses Transkriptbeispiels wird erörtert, welche Art der *Warum*-Erklärung bei der Einführung von Grammatik eine Rolle spielt: Sind diese *Warum*-Erklärungen Begründungen, wie sie bei Klein (2001) und Neumeister/Vogt (2009) beschrieben werden (vgl. Kapitel 2.2.2.1) oder handelt es sich im Sinne von Hempel/Oppenheim (1948) um Erklärgegenstände, die im Sinne der Explikation einen logischen Zusammenhang aufweisen müssen (vgl. hierzu Kapitel 2.3)?

Der Transkriptausschnitt stammt aus der Einführungsstunde über das *past progressive*. Dabei kommt es bei der Lehrperson (C) während der Dekontextualisierungsphase zu folgender *Warum*-Erklärung:

Trskrpt 55: Einführung *past progressive*, Dekontextualisierungsphase ((C) 03/07) (12.42)

- 1 S1 they were wo:rking
- 2 L can you explain(--)in german(-)if you want to
- 3 explain -why you used were and not was?
- 4 S1 was einzahl und were ist mehrzahl
- 5 L yes [...]

Das vorliegende Transkriptbeispiel zeigt typische Inhalte auf, die während der Dekontextualisierungsphase im *meta talk* erarbeitet werden: Das Sprechen über grammatische Strukturen steht im Vordergrund der Kommunikation, wobei auch der Wechsel von der Fremd- in die Muttersprache beobachtet werden kann (Zeile 4).

Um von dem Schüler S1 eine Information darüber zu bekommen, warum er in Zeile 1 (they were wo:rk^{ing}) die finite Verbform *were* und nicht *was* verwendet hat, stellt die Lehrperson in den Zeilen 2 bis 3 eine schülergerichtete Frage (can you explain(--)in german(-)if you want to explain →why you used were and not was?). Sie erlaubt dem Schüler S1 für seine folgende Erklärung auch die Verwendung der Muttersprache, wobei sie mit der erwarteten Antwort das Wort (explain) verbindet, d.h. auf ihre *Warum*-Frage eine Erklärung erwartet. Der Schüler S1 antwortet in Zeile 4 unter Verwendung der Muttersprache (was einzahl und were ist mehrzahl) und nennt die Sprachregel, die zwar aus grammatischer Sicht nicht korrekt ist (die zweite Person Singular *you* wird ebenfalls mit der finiten Verbform *were* gebildet), aber von der Lehrperson in Zeile 5 trotzdem positiv und somit aus Schülersicht als richtig evaluiert wird (yes).

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht handelt es sich bei dieser *Warum*-Erklärung um eine Begründung, da der Schüler S1 den Grund verständlich macht, warum er zur Bildung des Satzes (they were wo:rk^{ing}) nicht die finite Verbform *was* sondern *were* verwendet hat. Die Begründung des Schülers S1 ist zwar aus linguistischer Sicht nur teilweise nachvollziehbar, da sie - wie oben aufgezeigt nur teilweise zutrifft - wird aber weder von der Lehrperson noch von den Schülern hinterfragt und bleibt somit als korrekte Sprachregel stehen.

Die vorgestellte *Warum*-Erklärung bezieht sich nicht auf ein *Erklären-Warum* im Sinne von Explikationen, sondern zieht Begründungen nach sich, die durch zusätzliche Informationen bzw. das Angeben von Gründen zu einem besseren Verständnis beitragen. Dadurch können die Beweggründe einer Handlungsweise besser nachvollzogen werden, jedoch sind diese Erklärungsarten nicht mit dem Erkennen logischer Zusammenhänge verknüpft und stellen aus wissenschaftlicher Sicht keine typischen *Warum*-Erklärungen dar (Hempel/Oppenheim: 1948; Klein: 1987, 2001).

6.2 Zusammenfassung

Die vorgestellten Beispiele zeigen, wie grammatische Strukturen im Fremdsprachenunterricht erklärt werden: Durch das Fragepronomen *Was*, *Wie* oder *Warum* wird eine gesuchte Information angezeigt und gleichzeitig nach der Klärung des Sachverhalts verlangt (Neumeister/Vogt: 2009).

Was-Fragen sind bei der Vermittlung von grammatischen Fachbegriffen im Hinblick auf die form- bzw. funktionsbezogene Sprachregel von Bedeutung und sind daher in der Dekontextualisierungsphase zu finden. Sie kommen durch ein direktes Nachfragen zustande, wobei bei lehrerinitiierten *Was*-Fragen kein wirkliches Unwissenheitspotential besteht, sondern eine didaktische Frage formuliert wird, die Bestandteil eines fragend-entwickelnden Unterrichts ist (Klein 1987, 2001). Die Wortbedeutungserklärung im Hinblick auf die Erklärung grammatischer Fachbegriffe kommt im Datenkorpus durch die Übersetzung des Wortes aus der Ziel- in die Muttersprache zustande.

Wie-Erklärungen sind in der Dekontextualisierungsphase zu finden, wenn das Unterrichtsanliegen der Lehrperson auf die Vermittlung formbezogener Sprachregeln ausgerichtet wird. Aus den Unterrichtsausschnitten wird ersichtlich, dass hierfür *Wie*-Fragen zur Initiierung solcher Unterrichtsabschnitte eingesetzt werden, bei denen die Bildung der Tempora erarbeitet werden soll (z.B. *jetzt interessiert uns mal → wie wird das going to future gebildet*). Dabei erwartet die Lehrperson, dass die Schüler, ähnlich einer Gebrauchsanleitung, die einzelnen syntaktischen Elemente der jeweiligen Tempora Schritt für Schritt in einer logischen Reihenfolge benennen (z.B. *is oder are plus going to plus verb*), woraus sich schließlich eine gesetzesmäßige Aussage zu einer bestimmten Sprachregel ergibt. *Wie*-Erklärungen, die im Sinne einer Bedienungsanleitung zu einer Handlungskompetenz führen, werden auch in der fachwissenschaftlichen Literatur (vgl. Rehbein: 1984b; Becker-Mrotzek: 1997) als klassische Beispiele angeführt (vgl. Kapitel 2.2.2.3).

Die Datenanalyse zeigt, dass - wie bei Klein (2001) beschrieben (vgl. Kapitel 2.2.3) - *Erklären-Was* und *Erklären-Wie* nonverbale Tätigkeiten beinhalten, die die verbale Erklärung visuell unterstützen. Im Datenkorpus betrifft dies Erklärungen zur formbezogenen Sprachregel, bei der die Lehrperson durch den Einsatz von Farben und Strukturierungshilfen (z.B. Vorgabe von Tabellen) einzelne syntaktische Elemente hervorstellt. Ein ausführliches Unterrichtsbeispiel hierfür kann Kapitel 5.4.4.1 entnommen

werden, in dem die Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel zum *going to future* erarbeitet wird.

Warum-Erklärungen sind im Datenkorpus nur als Begründungen (Klein: 2001; Neumeister/Vogt: 2009) und ohne kausale Zusammenhänge zu finden. Sie stellen daher keine *Warum*-Erklärung im Sinne von Hempel/Oppenheim (1948) dar, die in der fachwissenschaftlichen Literatur auch als so genannte Explikationen beschrieben werden (u.a. Gornik: 1996; Kiel: 1999; Klein: 2001) und in Kapitel 2.2.2.1 bzw. 2.3 näher betrachtet werden. Solche Erklärungen tauchen innerhalb der Untersuchung zur Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht nicht auf.

In der Untersuchung stellt eine *Warum-Frage-Antwort-Sequenz* eine *Warum-Äußerung* dar, die in der Frage zwar das Interrogativpronomen *Warum* in sich trägt, deren Antwort jedoch eine Begründung darstellt (z.B. A: „Warum kommst du so spät?“ - B: „Weil mein Bus Verspätung hatte.“) und in Kapitel 2.2.1. vorgestellt wurde (vgl. Neumeister/Vogt: 2009).

Alle in dieser Untersuchung vorgestellten und analysierten Erklärungstypen verfolgen das Ziel, die fehlenden Wissensbestände im Verlauf der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülern aufzufüllen und das vorliegende asymmetrische Wissensverhältnis auszugleichen. Erklärungen werden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, um deklarative Wissensbestände zu vermitteln, was - verglichen mit dem Erklärmodell nach (Kiel: 1999) - einem *Übertragen von Wissen* entspricht.

7 Schlussbetrachtung: Merkmale des unterrichtlichen Erklärens

Die Analyse der Unterrichtsstunden hat gezeigt, dass die Lehrpersonen bei der Vermittlung von Sprachregeln geplant und strukturiert vorgehen. Die detaillierte Betrachtung der Einführungsstunden zeigt, dass sich wiederkehrende Strukturen in jeder der Unterrichtsstunden finden lassen.

Dies betrifft strukturelle, inhaltliche und interaktionale Gesichtspunkte. Die videographierten Einführungsstunden konnten in drei Unterrichtsphasen gegliedert werden, die aufeinander aufbauen und nicht vertauschbar sind. Den einzelnen Phasen werden bestimmte Merkmale zugewiesen, die sowohl kontextuelle als auch interaktionale Gesichtspunkte beinhalten. Auch verfolgt die Lehrperson innerhalb jeder Phase ein bestimmtes Ziel, was dazu führt, dass die Kontextualisierungs-, Dekontextualisierungs- und Rekontextualisierungsphase für den Erklärprozess unterschiedliche Funktionen haben. Die Umsetzung ihrer Ziele erreicht die Lehrkraft durch die Anwendung verbaler und nonverbaler Handlungsmuster, wie sie in Kapitel 5 beschrieben werden.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt. Dabei werden elementare Aussagen gebündelt und als Merkmale für das Erklären im Grammatikunterricht herausgearbeitet.

7.1 Erklären im engeren und weiteren Sinn

Erklären im schulischen Kontext kann in zwei Arten unterteilt werden: Zum einen kann das Wort *Erklären im weiteren Sinne* verwendet werden. Diese Art des *Erklärens* dient in erster Linie der Wissensvermittlung und beinhaltet eine Reihe von Handlungsmustern wie dem *Beschreiben*, *Instruieren*, *Begründen*, *Erläutern* (vgl. Hohenstein: 2006; Neumeister/Vogt: 2009) oder auch das *Erklären im engeren Sinne*. Hierfür stehen dem Sprecher verschiedene Erklärtypen zu Verfügung (z.B. *Warum*-, *Was*- und *Wie*-Erklärungen). Die Erfüllung von Kausalität, wie in Untersuchungen von Hempel/Oppenheim (1948) gefordert, ist keine zwingende Voraussetzung, um diese Art des *Erklärens* zu erfüllen.

Eine zweite Variante stellt *Erklären im engeren Sinne* dar. Dabei kann *Erklären* als Wissensvermittlung bezeichnet werden, aber nicht jede Wissensvermittlung ist gleichzeitig

auch mit einer Erklärung gleichzusetzen. Spanhel (1971), Rehbein (1984b) oder Fiehler (2007) geht es vor allem darum, Zusammenhänge aufzuzeigen bzw. das ‚sich dahinter Verborgene‘ aufzudecken. Dieses Aufdecken soll zu einer tieferen Einsicht führen, d.h. Funktionszusammenhänge müssen erkannt werden und sind Bestandteile des *Erklärens*.

Nach Durchsicht und Analyse des Datenmaterials wird Erklären im Hinblick auf die Grammatikbehandlung im Fremdsprachenunterricht in einem weiteren Sinn verstanden, bei dem durch verschiedene sprachliche Handlungsmuster Sachverhalte klar gemacht werden, mit dem Ziel, dass diese möglichst am Ende der Unterrichtsstunde von den Schülern verstanden werden. Diese Vermutung wird auch durch das gehäufte Vorkommen von *Wie-* bzw. *Was-*Erklärungen bestätigt, die als sprachliche Handlungsweisen ein Beschreiben, Begründen oder Erläutern nach sich ziehen (vgl. Kapitel 2 und 6), welche dem *Erklären im weiteren Sinn* zugeordnet werden.

Erklären im engeren Sinne wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig mit *Warum-*Erklärungen in Verbindung gebracht, da kausale Zusammenhänge aufgezeigt werden. Im vorliegenden Datenkorpus kommt es zu wenigen *Warum-*Erklärungen (vgl. Kapitel 6.1.4). Diese stellen ein Begründen und kein *Erklären im engeren Sinne* dar. *Erklären im engeren Sinne*, bei dem kausale Zusammenhänge aufgezeigt werden, können bei der Vermittlung von Grammatik nicht beobachtet werden.

Auch Neumeister (in Vorb.) kommt in ihrer Untersuchung zu Erklärprozessen im Deutschunterricht zu dem Ergebnis, dass im schulischen Kontext *Erklären im weiteren Sinne*, bei Neumeister als *Erklären1* bezeichnet, überwiegt und eine Zuordnung in übergeordnete Zusammenhänge selten vorkommt (vgl. auch Becker-Mrotzek: 1997).

An dieser Stelle stellt sich die berechtigte Frage, warum es bei der Vermittlung von Grammatik nicht zu einem *Erklären im engeren Sinne* kommt. Ist Grammatikunterricht somit eine ‚oberflächliche‘ Vermittlung von Inhalten?

Betrachtet man diese Frage unter historischen Aspekten (vgl. Kapitel 3.1), geht es z.B. bei der *grammar-translation-method* um einen tieferen Einblick in komplexe Strukturen und logische Zusammenhänge von grammatischen Phänomenen (vgl. hierzu Klippel: 1994; Gnutzmann/Königs: 1995; Howatt: 2000; Hüllen: 2005). Das Ziel der Grammatikvermittlung ist hier die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Dies illustriert auch das Unterrichtsbeispiel einer Lateinstunde (Comenius: 1888, 179) aus Kapitel 2.4, bei der die Analyse von Sprachregeln hinsichtlich der Satzbildung im Vordergrund der Wissensvermittlung steht.

Wie bereits in Kapitel 2.4 dargestellt, ist der Erklärbegriff bei Comenius eng an das Vorhandensein von kausalen Zusammenhängen geknüpft und kann dem *Erklären im engeren Sinne* zugeordnet werden.

Im Rahmen des modernen Fremdsprachenunterrichts finden solche Erklärungen kaum Berechtigung. Einen tiefer liegenden Einblick in grammatische Sachverhalte, der zur Analyse morphologisch-syntaktischer Strukturen führt, hat durchaus in der Linguistik seine Berechtigung, ist aber für einen kommunikativen Grundgedanken beim Erlernen einer Fremdsprache kaum von Bedeutung. Schüler sollen durch die Vermittlung von Grammatik in die Lage versetzt werden, sich verständlich zu machen. Daher geht es im modernen Fremdsprachenunterricht nicht vorrangig darum, sprachliche Strukturen zu analysieren (vgl. u.a. Bygate/Tonkyn/Williams: 1994; Toenshoff: 1994; Gnutzmann/Königs: 1995; Börner/Vogel: 2002; Ellis: 2008; vgl. auch Kapitel 3.1 bzw. 4.1).

7.2 Erklären als didaktisch-methodischer Prozess

Die Auswertung der Transkriptausschnitte und der Interviewdaten hat gezeigt, dass die Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht von wiederkehrenden Handlungsmustern und Unterrichtsabläufen bestimmt wird. Die Vermittlung von Tempora lässt sich in die Kontextualisierungs-, De- und Rekontextualisierungsphase einteilen. Diese Phasen werden im Folgenden mit den im Theorieteil vorgestellten Ansätzen zum Erklären verknüpft, um aufzuzeigen, dass Erklären im Grammatikunterricht einen didaktisch-methodischen Prozess darstellt, der von den Lehrpersonen geplant wird und in dem Erklären verschiedene Bedeutungen zukommen. Sowohl eine inhalts- als auch eine gesprächsanalytische Sichtweise untermauern die Ergebnisse.

In der **Kontextualisierungsphase** wird der zu vermittelnde Unterrichtsgegenstand vorgestellt und der Erklärprozess inhaltlich vorbereitet (vgl. Kapitel 5.3). Dabei ist für die Lehrperson - wie bei Kiel (1999) beschrieben - von Bedeutung, welche wissenschaftlichen oder curricularen Standards dieser Erklärung unterliegen (vgl. hierzu auch Kapitel 5.6 und 5.8). Diese Unterrichtsphase kann mit der Phase der *Vorbereitung* des Erklärmodells zum *Übertragen von Wissen* nach Kiel (1999) verglichen werden (vgl. hierzu Kapitel 2.4): Die Lehrperson bereitet den Erklärprozess vor, indem sie beispielsweise Begriffe oder Vorstellungen auswählt, die das Explanandum darstellen (Kiel: 1999). Den inhaltlichen Rahmen bilden in dieser Untersuchung das zu vermittelnde Grammatikthema und ein

dafür geeigneter kontextueller Hintergrund, der diese Sprachregel im Hinblick auf form- und funktionsbezogene Aspekte aufzeigt.

Betrachtet man diese Phase unter gesprächsanalytischen Gesichtspunkten leitet die Lehrperson den Unterrichtsdiskurs an, wobei eine implizite Vorgehensweise beobachtet werden kann (vgl. Kapitel 5.3). Dabei lenkt sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf das neue Tempus. Die verbale Fokussierung geschieht durch die Betonung einzelner syntaktischer Elemente dieser Struktur (z.B. they ARE GOING to walk across the tower bridge) oder durch die mehrfache Wiederholung von Beispielsätzen (z.B. is he going to drive his new car? is he going to drive his very brand new car?). Diese Phase wird bei Vogt (2006) als *Aufmerksamkeitsausrichtung* bezeichnet, da das Interesse der Schüler auf den zu vermittelnden Sachverhalt - hier ein neues Tempus - fokussiert wird, um anschließend durch die *Phänomenisolierung* den Fokus der Schüler auf einen konkreten Teil des Sachverhalts - die formbezogene Sprachregel - zu lenken, der später erklärt werden soll. Diese *Phänomenisolierung* wird durch den Einsatz von nonverbalen Veranschaulichungstechniken unterstützt. Dabei kann die Verwendung verschiedener Farben und das Unterstreichen oder Fettdrucken von syntaktischen Elementen beobachtet werden.

Im Hinblick auf das Vorkommen von Erklärungen hat diese Phase die Funktion, den folgenden Erklärprozess, d.h. explizite Grammatikerklärungen vorzubereiten.

Die **Dekontextualisierungsphase** greift die zuvor implizit vorgestellten grammatischen Inhalte auf, welche nun im *meta talk* (Færch: 1986; Borg: 1998a; Ellis: 2006) explizit erarbeitet werden (vgl. Kapitel 3.2.4 bzw. 3.2.5). Diese Phase wird als Erklärprozess bezeichnet, da metasprachliche Inhalte das Hauptanliegen der Unterrichtskommunikation darstellen. Dabei werden deklarative Wissensbestände zu form- und funktionsbezogenen Aspekten von Sprachregeln vermittelt, die im Sinne eines *focus-on-forms* Ansatzes (vgl. Long: 1991, 1997; Doughty/Williams: 1998; Sheen: 2002; Ellis: 2006, 2008; vgl. auch Kapitel 3.2.5) losgelöst vom zuvor vorgestellten Kontext als grammatisches Phänomen verbal erarbeitet und nonverbal festgehalten werden.

Aus gesprächsanalytischer Sicht kann dieser Erklärprozess in drei Abschnitte unterteilt werden, die durch die Initiierungen der Lehrperson eingeleitet werden:

- (a.) Die Initiierung der Dekontextualisierungsphase als Gesamtphase (vgl. Kapitel 5.4.3). Dies ist meist verbunden mit einem Medienwechsel (Tafel, OHP) und zusätzlichen Schülermaterialien (*grammar folder*).

- (b.) Die Initiierung und Erarbeitung der formbezogenen Regelformulierung (vgl. Kapitel 5.4.5.1 und 5.4.5.2).
- (c.) Die Initiierung und Erarbeitung der funktionsbezogenen Regelformulierung (Explanans/Explanandum II) (vgl. Kapitel 5.4.6.1 und 5.4.6.2).

Die Ergebnisse der Untersuchung von Kiel (1999) zum *Übertragen von Wissen* (vgl. hierzu Kapitel 2.4) decken sich in Bezug auf die Dekontextualisierungsphase mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung in zwei Gesichtspunkten (vgl. auch Kapitel 5.8). Zum einen gestaltet und strukturiert die Lehrperson, wie oben dargestellt, die Formulierung der Kernaussagen der Erklärung. Diese Phase bezeichnet Kiel als *Gestaltung des Erklärprozesses durch den Lehrer* (Kiel: 1999). Bei Grammatikerklärungen spielen dabei Gesichtspunkte wie Antecedenzbedingungen (in Form von Beispielsätzen) und Gesetze (formbezogene oder funktionsbezogene Sprachregeln) eine Rolle. Zum anderen wird in der bei Kiel (1999) sich anschließenden Phase der *Durchführung* der Erklärkontext in Bezug auf die Explanansbedingungen analysiert. Dies geschieht häufig durch lehrergesteuerte Fragen, wobei das von der Lehrperson im Vorfeld bestimmte Explanans (re)konstruiert wird. In der vorliegenden Untersuchung erarbeiten die Lehrpersonen im Vorfeld anhand von Beispielsätzen Antecedenzbedingungen, die die Sprachregeln illustrieren sollen (vgl. Kapitel 5.4.5.2.2). Daraus wird der Erklärkern, d.h. die Sprachregel abgeleitet, was der bei Vogt (2006) bezeichneten Phase der *Abstrahierenden Fokussierung* entspricht und die Formulierung des Explanandums darstellt (vgl. hierzu Kapitel 5.8).

In der anschließenden **Rekontextualisierungsphase** werden anhand verschiedener Übungsformen die zuvor erarbeiteten Sprachregeln angewendet (vgl. Kapitel 5.5). Diese Phase kann mit der von Kiel bezeichneten Phase *Übung und Spezifikation* verglichen werden, bei der die Lehrperson Folgeaktivitäten durchführt, die den Schülern zum einen Anwendungsmöglichkeiten aufzeigen und zum anderen das zuvor erarbeitete deklarative Wissen in prozedurales Wissen umwandeln soll.

In den beobachteten Unterrichtsstunden konnte festgestellt werden, dass es sich bei den angebotenen Übungstypen vorrangig um formorientierte Aufgabenstellungen handelt. Bei diesen Übungen werden Beispielsätze ausgewählt, anhand derer die Bildung der Sprachregel reproduktiv erfragt wird. Das heißt unter Zuhilfenahme der schriftlichen Dokumentation aus der Dekontextualisierungsphase kann durch eine analoge Vorgehensweise die Sprachregel auf die Beispielsätze übertragen werden. In dieser letzten

Phase der *Exemplifizierung* (Vogt: 2006) soll daher neu erworbenes Wissen anhand von Übungen angewendet werden.

Überträgt man diese Ergebnisse auf die im Theorieteil vorgestellten Ansätze zum Erklären können Anknüpfungspunkte sowohl zum pädagogischen Erklärmodell nach Kiel (1999) als auch zu einer gesprächsanalytisch geprägten Sichtweise nach Vogt (2006) hergestellt werden. Auch wenn die historische Blickrichtung in die Entwicklung des Fremdsprachenerwerbs beispielsweise bei Comenius (1888) durch eine stark deduktiv geprägte Vorgehensweise nicht mehr den Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts gerecht wird (vgl. auch Kapitel 3.1), sind Ähnlichkeiten bei der didaktisch-methodischen Vorgehensweise durchaus erkennbar, wie die folgende Gegenüberstellung aufzeigt:

Tabelle 14: Der Aufbau von Grammatikstunden im Hinblick auf theoretische Ansätze zum Erklären

| | Kiel (1999) <i>Übertragen von Wissen</i> | Vogt (2006) <i>Metaphern erklären</i> | Comenius (1888) |
|-----------------------------|--|--|------------------------|
| Kontextualisierung | 1. Vorbereitung | 1. Aufmerksamkeitsausrichtung 2. Phänomenisolierung | Beispiel |
| Dekontextualisierung | 2. Gestaltung des Erklärprozesses 3. Durchführung | 3. Abstrahierende Fokussierung | Vorschrift |
| Rekontextualisierung | 4. Übung und Spezifikation | 4. Exemplifizierung | Anwendung |

7.3 Erklären als Übertragen von deklarativem Wissen

Die Analyse des Datenkorpus' hat gezeigt, dass *Erklären im weiteren Sinne* ein Übertragen von deklarativem Wissen darstellt. Dabei werden grammatische Sprachregeln zu einem bestimmten Zeitpunkt im Unterricht explizit vermittelt, d.h. die Unterrichtskommunikation wird durch die Lehrperson auf sprachliche Inhalte gelenkt. Die vorgestellten Unterrichtsbeispiele und Transkriptausschnitte haben gezeigt, welche Arten von *input* (u.a. Gass: 1997; Gass/Selinker: 2008) die Lerner bei der Vermittlung von Sprachregeln durch die Lehrperson erhalten (vgl. hierzu auch Kapitel 5.3).

In der Dekontextualisierungsphase fällt hierbei der vermehrte Einsatz der Muttersprache als Unterrichtsmedium auf, der oftmals explizit durch die Lehrperson legitimiert wird (vgl. hierzu Kapitel 5.4 und 5.5). Der Grund für die Verwendung der Erstsprache, die im

Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen eher unerwünscht ist, liegt den Ergebnissen dieser Studie nach in dem zu vermittelnden metasprachlichen Inhalt.

Die Datenanalyse hat gezeigt, dass beim Erklären von Sprachregeln das Verstehen vorrangiges Unterrichtsziel der Lehrpersonen ist. Aufgrund der Einschätzung der Lehrkräfte stellen Sprachregeln im Fremdsprachenunterricht eine Thematik dar, die das fremdsprachliche Können der Schüler im Hinblick auf deren kommunikative Kompetenz übersteigt. Dieses Ergebnis zeigt die Wichtigkeit auf, Unterrichtsbeobachtungen mit zugehörigen Lehrerinterviews in Beziehung zu setzen. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr das Unterrichtsgeschehen durch das Erfahrungswissen der Lehrpersonen im Hinblick auf fachdidaktische (*pedagogical content knowledge*) und pädagogische (*pedagogical knowledge*) Wissensbestände beeinflusst wird.

Erklären ist nach der Definition von Long (1991), Doughty/Williams (1998), Sheen (2002) und Ellis (2006, 2008) somit dem *focus-on-forms* Ansatz zuzuordnen (vgl. Kapitel 3.2.5), bei dem (Ellis: 2006, 100) „[...] the students primary focus is on form (i.e. accuracy) and where the activities are directed intensively at a single grammatical structure. This approach involves teaching grammar in a series of separate lessons.”

Nach der *noticing*-Hypothese von Schmidt (1995) stellt *noticing* eine erste individuelle, subjektive und oberflächlich bewusste Wahrnehmung des zu erlernenden Sachverhalts dar, wobei *understanding* einen tieferen Einblick in Zusammenhänge und ein Verstehen einfordert. In beiden Fällen muss der Lerner bereit sein, dem Lerngegenstand ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit (*attention*) entgegenzubringen. Ansonsten ist ein Erlernen grammatischer Strukturen kaum möglich (vgl. Kapitel 3.2.3).

Übertragen auf die Analyse der Transkriptausschnitte bedeutet dies, dass Grammatikvermittlung ein *Erklären im weiteren Sinne* darstellt, das zu einem *noticing* führen kann, sofern der Lerner bereit ist, dem Lerngegenstand Aufmerksamkeit zu schenken. Aufgrund der Interaktion, angeleitet durch die Lehrperson und den daraus resultierenden Schülerbeiträgen, kann davon ausgegangen werden, dass ‚die Klasse‘ gemeinschaftlich im Diskurs durch einen *input* zu einer bewussten Wahrnehmung der Sprachregel gelangt, jedoch ist es nicht möglich abzuschätzen, inwiefern subjektive und individuelle Wahrnehmungsprozesse dazu geführt haben, dass bei einzelnen Schüler durch *attention* ein *noticing* oder ein *understanding* stattgefunden hat.

Somit können durch die explizite Vermittlung von Sprachregeln - im Sinne der Automatisierungshypothese von Tschirner (1997) oder Anderson (1990) - deklarative Wissensbestände möglicherweise in prozedurales Wissen bzw. sprachliches Können

umgewandelt werden. Auch Keßler/Plesser (2010) gehen in Anlehnung an die *interface-position* davon aus, dass “[...] explicit formal instruction that suits the learners’ developmental stage supports automatization of processing routines.” Jedoch sind laut Keßler/Plesser solche Umwandlungsprozesse nur in Gang zu setzen, wenn die individuelle Entwicklungsstufe des Lerners bei der Vermittlung von Grammatik berücksichtigt wird. Inwieweit die einzelnen Schüler die Sprachregel verinnerlicht haben (vgl. Schmidt: 1995) bzw. im Sinne von Gass (1997) der von der Lehrperson angebotene *input* in einen *intake* umgewandelt wird (vgl. hierzu Kapitel 3.2.3), sind Fragestellungen, die über den Untersuchungsgegenstand der vorgestellten Forschungsarbeit hinausgehen.

7.4 Erklären als institutionalisiertes Handeln

Erklären stellt eine gemeinsame Handlung dar, an der mindestens zwei Interaktanten beteiligt sind, nämlich der ‚Erklärende‘ und der ‚Erklärung Suchende‘.¹⁰⁰ Beide Interaktanten sind in allen Phasen des Erklärprozesses beteiligt (Sader-Jin: 1987). Diese Konstellation zeigt sich auch in den videographierten Unterrichtsstunden, wobei sich die Rolle des Erklärung Suchenden im schulischen Kontext anders verhält als in außerschulischen Erklärsituationen (vgl. auch Klein: 2001). Die aktive Beteiligung an der Entwicklung einer Erklärung kommt dem Erklärung Suchenden - hier dem Schüler - zwar zu, jedoch handelt es sich um eine durch den Erklärer - hier die Lehrkraft - künstlich geschaffene Erklärsituation (Klein: 2001). Der Schüler ist vor Unterrichtsbeginn nicht auf der ‚Suche‘ nach einer Erklärung, d.h. es besteht kein intrinsisches Verlangen, einen Sachverhalt erklärt zu bekommen. Vielmehr schafft die Lehrkraft im Verlauf der Kontextualisierungsphase durch verschiedene verbale und nonverbale Interaktionsstrategien (vgl. hierzu Kapitel 5.3) einen erklärbedürftigen Inhalt, der sich aus dem vermittelten Kontext ergibt.

Die Lehrperson hat somit die Aufgabe durch bestimmte Erklärtypen und Fragetechniken ein Erklärbedürfnis künstlich herzustellen, um das Augenmerk der Lerner auf sprachliche Inhalte zu lenken. Dies kann nach Appel (2009) entweder durch explizite metasprachliche Äußerungen zum Erklärgegenstand geschehen oder auf implizitem Weg durch den Einsatz

¹⁰⁰ Der Ausdruck „Erklärung Suchender“ wird bei Sader-Jin (1987, 47) bewusst gewählt, da sie diesen aktiven Ausdruck einem passiven Ausdruck (dem etwas erklärt wird, Empfänger) vorzieht. Für sie ist die aktive Beteiligung beider Rollen an der Entwicklung und Produktion der Erklärung wichtig.

von sprachlichen Mitteln, wie beispielsweise der Prosodie oder speziellen Interaktionsmustern.

[...] Language teaching heightens participants' awareness of language and achieves reflexivity, either overtly through the use of metalanguage (cf. e.g. Færch 1985) or implicitly through contextualization cues like prosody or special speech styles. (Appel: 2009, 282)

Bei der vorliegenden Untersuchung sind metasprachliche Äußerungen vor allem in der Dekontextualisierungsphase zu finden, da das Ziel der Unterrichtskommunikation die Erarbeitung von form- und funktionsbezogenen Sprachregeln darstellt (vgl. Kapitel 5).

Der gezielte Einsatz von impliziten Maßnahmen kann in der Kontextualisierungsphase beobachtet werden. Durch die Verwendung von prosodischen Mitteln, wie beispielsweise der Betonung von syntaktischen Strukturen, versuchen die Lehrpersonen die Schüler indirekt auf den Erklärgegenstand zu fokussieren (verbale Fokussierung). Die mehrfache Wiederholung der Beispielsätze stellt ein typisches Interaktionsmuster der Kontextualisierungsphase dar (vgl. Kapitel 5.3.2.3).

Weitere sprachliche Handlungsmuster, die zur Umsetzung von Erklärphasen eingesetzt werden, sind das Elizitieren der erwarteten Antworten durch die Lehrkraft unter Anwendung des für den Unterricht typischen IRF-Schemas¹⁰¹ (Sinclair/Coulthard: 1975; Mehan: 1979; Schwab: 2009a). Diese Muster hat Klein (2001) im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichts beschrieben (vgl. Kapitel 2.2.3): Die lehrerinitiierte Frage dient entweder der Überprüfung von Wissen oder der Aktivierung nahe liegender Denkschritte. Dabei führen kleinteilige Frageketten die Schüler von Erklärungsfaktor zu Erklärungsfaktor.

Die geschilderten Rahmenbedingungen führen zu bestimmten interaktionalen Vorgehensweisen und Handlungsmustern, die charakteristisch für das unterrichtliche Erklären sind und sich von nichtunterrichtlichen Erklärsituationen unterscheiden.

Klassifiziert man die von den Lehrpersonen gestellten Fragen nach Fragentypen anhand des Kategorienschemas nach Wuttke¹⁰² (2005), handelt es sich um Fragen ‚niederer Ordnung‘, d.h. es werden Inhalte elizitiert, die ein Benennen oder Beschreiben in ihrer Antwort verlangen (vgl. Kapitel 5.4). Dies spiegelt sich auch in den vorkommenden Erklärtypen bzw. *W*-Fragen wider (vgl. Kapitel 6). Dabei handelt es sich hauptsächlich um

¹⁰¹ IRF (*Initiation-Response-Feedback*) stellt das typische Interaktionsmuster für lehrerzentrierte Unterrichtsgespräche dar.

¹⁰² Eine Darstellung des Kategorienschemas nach Wuttke (2005) kann Kapitel 4.4.6 entnommen werden.

Wie-Fragen (z.B. *Wie wird das going to future gebildet?*), die als Antworten ein Benennen von syntaktischen Strukturen beinhalten oder um *Was*-Fragen (z.B. *Was kommt nach going to?*), die als Antworten meist einen Ein-Wort Satz nach sich ziehen. Die Schüleräußerungen werden häufig in Form von Ein-Wort-Sätzen (Sinclair/Coulthard: 1975; Mehan: 1979; Takahashi: 1998) gegeben. Diese Antworten auf die *Wie*- bzw. *Was*-Fragen werden von Wuttke (2005) als ‚Antworten niedriger Ordnung‘ klassifiziert, da diese Ein-Wort Sätze einen konkreten Sachverhalt benennen (z.B. *verb, am, is, are*).

Beim Erklären von Grammatikregeln spielen auch sozio-kulturelle Ansätze (Vygotsky: 1978; van Lier: 1988; Donato: 1994; Lantolf/Appel: 1994; Lantolf: 2000; 2007) im Bereich der *scaffolding* Diskussion eine Rolle (vgl. hierzu auch Bruner: 1974), wobei Lantolf (2007, 211) ‚*instructed L2 settings*‘ untersucht.

The activity of participation in schooling involved [...] learning through participation in socioculturally and institutionally organized practices.

Scaffolding wird als ein Prozess verstanden (Ohta: 2000, 52), “[...] through which assistance is provided from person to person such that an interlocutor is enabled to do something she or he might not have been able to do otherwise.” Unter dem Aspekt des fremdsprachlichen *inputs* und *outputs* folgen die Gesprächspartner einem interaktionalen Muster, das sie in zahlreichen Kommunikationssituationen entwickelt haben (Donato: 1994). Appel (2007, 285) kann im Englischunterricht typische Muster z.B. bei ritualisierten Begrüßungen erkennen (*participation frameworks*), die in dieser Form nur im Fremdsprachenunterricht ihre Berechtigung haben und in anderen Fächern so wohl kaum vorkommen. Diese dem Fremdsprachenunterricht eigenen Rituale lassen auf Interaktionsprozesse schließen, die typische Strukturen des Fremdsprachenlernens beinhalten. Schüler ‚wissen‘ wie Unterricht im Allgemeinen - dazu gehört beispielsweise das unterrichtstypische IRF-Schema - und im Speziellen abläuft. Das heißt sie sind in der Lage, verschiedene Studententypen, wie beispielsweise Einführungsstunden oder Textarbeitsstunden anhand eines mentalen *lesson scripts* voneinander zu unterscheiden und gleichzeitig ihre Schülerrolle an individuelle Vorgehensweisen einzelner Lehrkräfte anzupassen. Appel (2007, 284) stellt aufgrund der Beobachtungen im Englischunterricht einer zweiten Klasse fest:

Speakers in performance often use „words that are not their own“ (Goffman 1981), i.e. they take the role of animators. This is particularly true of a theatrical performance where actors animate the words of a playwright. Similar speaker roles would apply to certain types of language teaching interaction where participants animate a lesson script [...].

Die skizzierten soziokulturellen Ansätze können dieser Arbeit dahingehend dienlich sein, als dass sie gegebene Voraussetzungen für den Fremdsprachenerwerb unter institutionellen Bedingungen darstellen. Die Analyse der Lernprozesse unter dem Blickwinkel soziokultureller Theorien wurde in der Untersuchung nicht weiter verfolgt, da dies ein eigenes Forschungsvorhaben darstellt. Hier können Fragestellungen zu aktuellen und potentiell erreichbaren Entwicklungsständen der Schüler aufgeworfen werden, die unter dem Aspekt der proximalen Entwicklung (*zone of proximal development*) betrachtet werden (vgl. hierzu u.a. Vygotsky: 1978; Aljaafreh/Lantolf: 1994; Appel: 1994; Donato/Adair-Hauck: 1994).

7.5 Zusammenschau

Beschäftigt man sich innerhalb eines Forschungsprojekts mit der Thematik *Erklären können*, fragt man sich letztendlich, was denn nun ‚gutes Erklären‘ ausmacht. Anhand der Auswertung des Datenmaterials können für das Erklären im Fremdsprachenunterricht einige Kriterien benannt werden, die zu einer qualitativen Verbesserung im schulischen Kontext beitragen.

Ein bedeutender Gesichtspunkt ist hierbei vor allem der *Grad der Verständlichkeit* einer Erklärung, sei es nun eine *Ad-hoc* Erklärung, die als Einschub (Erklärsequenz) aufgrund von Schülerfehlern entsteht oder ein von der Lehrperson geplanter Erklärprozess. Um einen möglichst hohen Grad an Verständlichkeit bei den Schülern zu erlangen, spielen mehrere Aspekte eine Rolle, die eine Lehrkraft bereits in der Unterrichtsvorbereitung beachten muss. Die Auswertung des Datenmaterials hat ergeben, dass hier vor allem drei Gesichtspunkte entscheidend sind: Zum einen das fachliche Wissen der Lehrkraft über den zu vermittelnden Inhalt (*content knowledge*), zum zweiten das fachdidaktische Wissen (*pedagogical content knowledge*), wobei hier die didaktische Reduktion des Inhalts eine zentrale Rolle spielt. Diese didaktische Reduktion ist nicht nur von der fachwissenschaftlichen Analyse des jeweiligen Sachverhalts abhängig, sondern auch von einem dritten Punkt, nämlich vom Wissen der Lehrperson über die Klasse (*pedagogical knowledge*). Die Einschätzung der Klassenvoraussetzungen (Leistungsniveau, Konzentrationsfähigkeit, Auffassungsgabe der Schüler, Sozialverhalten in der Klasse, Klassensituation) beeinflusst die Unterrichtssituation in besonderem Maße. Die Lehrkraft entscheidet sich aufgrund von bestimmten vorherrschenden institutionellen, anthropologischen und klassenspezifischen

Gegebenheiten für eine der Klasse angemessene Form der Vermittlung. Dabei spielen beispielsweise die Formulierung, Wortwahl, Exemplifizierung oder Strukturierung der Inhalte eine entscheidende Rolle. Vor allem der Einsatz von Visualisierungstechniken scheint ein wichtiger Faktor bei der Vermittlung von Grammatik zu sein, um Verständlichkeit erzielen zu können. *Erklären können* kann somit die Fähigkeit einer Lehrkraft sein, Erklärprozesse adressatengerecht moderieren zu können.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Erklären eine interaktive Tätigkeit ist, die sich aus verbalen und nonverbalen Handlungen zusammensetzt und sich gleichzeitig medialer Kommunikationsmittel bedient. Die Analyse der verbalen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülern kann den beobachtbaren Erklärprozess nicht vollständig erfassen. Will man den unterrichtlichen Erklärprozess verstehen, muss der Einsatz von Unterrichtsmedien (z.B. Tageslichtprojektor, Tafel) berücksichtigt werden.

Die Vielzahl multimedialer Kommunikationsmittel macht das Erklären von Grammatik zu einer sehr komplexen Handlung, die bisher kaum unter wissenschaftlichen Aspekten untersucht wurde. Die Gesprächsforschung beschäftigt sich augenblicklich stark mit der Multimodalität (vgl. hierzu Deppermann/Schmitt: 2007; Schmitt: 2007; Stukenbrock: 2009). Stukenbrock (2009) untersuchte u.a. Erklären als multimodales und multiaktionales Verfahren. Dabei analysiert sie, welche verbalen und körperlichen Verfahren (Zeigen und Demonstrieren) eingesetzt werden, um einen Sachverhalt zu erklären.

Die in dieser Studie vorgestellten Ergebnisse eröffnen die Möglichkeit, Grammatikunterricht unter weiteren gesprächsanalytischen Gesichtspunkten zu untersuchen. Dazu gehört die vertiefte Analyse der multimodalen Kommunikation im Hinblick auf das Zusammenspiel von verbaler bzw. nonverbaler Interaktion und dem Einsatz von Medien im Grammatikunterricht.

8 Literaturangaben

- Anderson, J. R. (1976), *Language, memory, and thought*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum
- Anderson, J. R. (1990), *Cognitive psychology and its implications*, New York, Freeman
- Anderson, L.W. (1994), *Bloom's Taxonomy*, Chicago, University Chicago Press
- Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Addison-Wesley
- Andrew, S. (1997), "Metalinguistic knowledge and teacher explanation", *Language Awareness*, 6, 2/3, 147-161
- Anscombe, G.E.M. (1986), *Absicht*, Freiburg/München, Alber Verlag
- Antaki, C. (1988), *Analysing everyday explanation*, London, Sage Verlag
- Antaki C. / Fielding N. (1981), "Research on ordinary explanations", Antaki, C. (Hrsg.), *The psychology of ordinary explanation of social behaviour*, New York, Academic Press, 27-55
- Aljaafreh, A. / Lantolf, J.P. (1994), "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development", *Modern Language Journal*, 78, 465-483
- Appel, G. / Lantolf, J.P. (Hrsg.) (1994), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood N.J., Ablex Publishing Company
- Appel, J. (2000), *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*, München, Langenscheidt-Longman Verlag
- Appel, J. (2001), „Alltagsdidaktik“, *Englisch*, 1, 3-7
- Appel, J. (2007), „Language teaching in performance“, *International Journal of Applied Linguistics*, 17/3, 277-293
- Appel, J. (2009), "Erklären im Fremdsprachenunterricht", Spreckels, J. (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Hohengehren, Schneider Verlag, 33-48
- Appel, J. / Klippel, F. (Hrsg.) (2004), *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*, München, Langenscheidt Verlag
- Auer, P. (1995), "Ethnographic methods in the analysis of oral communication. Some suggestions for linguists", Quasthoff, U. M. (Hrsg.), *Aspects of oral communication*, Berlin, de Gruyter, 419-440

- Babieri, M.S. / Colavita, F. / Scheuer, N. (1990), "The beginning of the explaining capacity", Conti-Ramsden, G./ Snow, C.(Hrsg.), *Children's Language Volume 7*, Mahwah N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 245-268
- Bahns, J. (1997), *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*, Tübingen, Narr Verlag
- Becker-Mrotzek, M. (1997), *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*, Opladen, Westdeutscher Verlag
- Becker-Mrotzek, M. / Vogt, R. (2001), *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen, Niemeyer Verlag
- Bialystok, E. (1978), "A theoretical model of second language learning", *Language Learning*, 28, 69-83
- Bialystok, E. (1981), "The role of linguistic knowledge in second language use", *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 31-45
- Bialystok, E. (1982), "On the relationship between knowing and using linguistic forms", *Applied Linguistics*, 3, 181-206
- Binneberg, K. (1994), "Erklären und Verstehen in der Erziehungswissenschaft", *Pädagogische Rundschau*, 48, 749-754
- Blex, K. (2002), *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Spracherwerb*, Dissertation, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsche Nationalbibliothek
- Bloom, B.S. / Engelhart, M.D. / Furst, E.J. / Hill, W.H. / Kratwohl, D.R. (1967), *Taxonomy of educational objectives. 1. Cognitive domain*, New York, Mac Kay
- Bloom, B.S. / Engelhart, M.D. / Furst, E.J. / Hill, W.H. / Kratwohl, D.R. (1976), *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim, Beltz Verlag
- Boeckmann, K.-B. (2006), Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, [Online] 11: 3, 14 S., (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Boeckmann1.htm>), (05.09.2010)
- Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.) (2002), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb*, Tübingen, Narr Verlag
- Borg, S. (1995), "Teachers' theories in grammar teaching," *ELT*, 49/3, 157-167
- Borg, S. (1998a), "Talking about grammar in the foreign language classroom", *Language Awareness*, 7/4, 159-175
- Borg, S. (1998b), "Data-based teacher development", *ELT*, 52/4, 273-281
- Borg, S. (1998c), "Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study", *TESOL Quarterly*, 32/1, 9-39
- Borg, S. (1999a), "The use of grammatical terminology in the second language classroom: a

- qualitative study of teachers' practices and cognitions", *Applied Linguistics*, 20/1, 95-126
- Borg, S. (1999b), "Studying teacher cognition in second language grammar teaching", *System*, 27/1, 19-31
- Borg, S. (2001), "Self-perception and practice in teaching grammar", *ELT*, 55/1, 21-29
- Bromme, R. (1992), *Der Lehrer als Experte*, Bern, Huber Verlag
- Brown, G.A. (1978), *Microteaching: Programme of teaching skills*, London, Methuen
- Brown A.L. / Bransford J.D. / Ferrara R.A. / Campione J.C. (1983), "Learning, remembering and understanding", Flavell, J.H. / Markman E. M., *Handbook of child psychology. Vol. III: cognitive development*, New York, Wiley, 77-166
- Brown, G.A. / Daines, J.M. (1981), "Can explaining be learnt?" *Higher education*, 10/5, 573-580
- Bruner, J. (1974), *Entwurf einer Unterrichtstheorie*, Berlin, Schwann Verlag
- Butzkamm, W. (1977), „Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht“, *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 43, 3-10
- Butzkamm, W. (2005), *Der Lehrer ist unsere Chance. Wie Schüler ihren Fremdsprachenunterricht erleben*, Essen, Geisler Verlag
- Bygate, M. / Tonkyn, A. / Williams, E. (Hrsg.) (1994), *Grammar and the language teacher*, Hemel Hempstead UK, Prentice Hall International
- Celce-Murcia, M. (1991), "Grammar pedagogy in second and foreign language teaching", *TESOL Quarterly*, 25, 459-480
- Celce-Murcia, M. (2002), "Why it makes sense to teach grammar through context and through discourse", Hinkel, E. / Fotos, S. (Hrsg.), *New perspectives on grammar teaching in second language classroom*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 119-134
- Chaudron, G. (1988), *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press
- Comenius, J. A. (1966), *Grosse Didaktik*, Flitner, A. (Hrsg.), *Comenius Grosse Didaktik*, München, Kupper Verlag
- Comenius, J. A. (1888), *Die Schule als Spiel*, ins deutsche übertragen von Wilhelm Bötticher, Langensalza
- Czinczoll, B. (1985), „Erklären im Physik- und Chemieunterricht.“ *Pädagogische Welt*, 39/11, 487-488
- Cross, J. (2002), "Noticing in SLA: Is it a valid concept?", *TESL-EJ*, 6/3, (<http://tesl-ej.org/ej23/a2.html>), (28.05.2010)
- De Graaff, R. (1997), "The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-276

- De Keyser, R.M. (1998), „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar”, Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 42-63
- Deppermann, A. (2000), „Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse”, *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96-124 (www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Deppermann, A. / Schmitt, R. (2007), „Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes“, Schmitt, R. (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Kommunikation*, Tübingen, Narr Verlag, 15-54
- Diehl, E. / Pistorius, H. / Dietl, A.F. (2002), „Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht - ein Widerspruch in sich?“, Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.), *Grammatik und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Narr Verlag, 143-163
- Dittmar, N. (2004), *Transkription*, Wiesbaden, VS Verlag
- Donaldson, M.L. / Elliot, A. (1991), „Children's explanations”, Grieve, R. / Hughes, M. (Hrsg.), *Understanding children*, London, Blackwell, 26-50
- Donato R. (1994), „Collective scaffolding in second language learning”, Lantolf, J.P. / Appel, G. (Hrsg.), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood N.J., Ablex Publishing Company, 33-56
- Donato, R. / Adair-Hauck B. (1993), „Discourse perspectives on formal instruction”, *Language Awareness*, 1/2, 73-89
- Donato, R. / Adair-Hauck B. (1994), „Foreign language explanations within the zone of proximal development”, *The Canadian Modern Language Review*, 50/3, 532-557
- Doughty, C. (1991), „Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization”, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469
- Doughty, C. / Varela, E. (1998), „Communicative focus on form”, Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 114-138
- Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.) (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press
- Doyé, P. (1986), *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*, München, Langenscheidt-Longman
- Drosdowski, G. (Hrsg.) (1995): *Duden, Grammatik*, Band 4, Mannheim, Dudenverlag
- East, P. (1992), *Deklaratives und prozedurales Wissen im Fremdspracherwerb. Eine empirische Untersuchung des Grammatikwissens von deutschen Lernern mit Englisch als Fremdsprache*, München, tuduv Verlag

- East, P. (1995), "He, She, It, das "s" muss mit! Who formulates a learner's rules?" *Language Learning Journal*, 2, 44-46
- Eckerth J. (2002), *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*, Hamburg, Narr Verlag,
- Eckerth, J. (Hrsg.)(2003), *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*, Bochum, AKS-Verlag
- Edmondson, W.J. (2002), „Wissen, Können und Lernen - kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung“, Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb*, Tübingen, Narr Verlag, 51-68
- Ehlich, K. (1981), „Schulischer Diskurs als Dialog?“, Schröder, P. (Hrsg.), *Dialogforschung*, Düsseldorf, Schwann Verlag, 334-369
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1976), „Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT)“, *Linguistische Berichte*, 45, 21-45
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1983), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, Tübingen, Narr Verlag
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Tübingen, Narr Verlag
- Eisenstein, M. (1987), "Grammatical explanations in ESL: Teach the student, not the method", Long, M. / Richards J. (Eds.), *Methodology in TESOL*, New York, Newbury House/Harper & Row, 282-297
- Eisenstein-Ebsworth, M. / Schweers, C.W. (1997), "What researchers say and practitioners do: perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom", *Applied Language Learning*, 8, 237-260
- Elek, T. von / Oskarsson, M. (1973), *Teaching foreign language grammar to adults: a comparative study*, Stockholm, AlmqvistWiksell
- Ellis, N. C. (2000), *Implicit and explicit learning of languages*, San Diego, Academic Press
- Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press
- Ellis, R. (1997), *SLA research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press
- Ellis, R. (1998), "Teaching and research: Options in grammar teaching", *TESOL Quarterly*, 32/1, 39-60
- Ellis, R. (2005), *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press
- Ellis, R. (2006), "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective", *TESOL Quarterly*, 40/1, 83-107
- Ellis, R. (2008), *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press
- Ellis, R. / Basturkmen, H. / Loewen, S. (2002), "Doing focus-on-form", *System*, 30/4, 419-432

- Farrar, M. (1990), Discourse and the acquisition of grammatical morphemes", *Journal of Child Language*, 17, 607-624
- Færch, C. (1985), "Metatalk in FL classroom discourse", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 184-99
- Færch, C. (1986), "Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom", Kasper, G. (Hrsg.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, Aarhus, Aarhus University Press, 125-143
- Færch, C. / Kasper, G. (1984), "Pragmatic knowledge. Rules and Procedures", *Applied Linguistics*, 5/3, 214-225
- Færch, C. / Kasper, G. (1985), "Procedural knowledge as a component of foreign language learner's communicative competence", Bolte, H. / Herrlitz, W. (Hrsg.), *Kommunikation im Sprachunterricht. Beiträge zum 2. internationalen Symposium über KOMMUNIKATION IM SPRACHUNTERRICHT in Utrecht*, Utrecht: Institut 'Franzen' voor duitse taal- en letterkunde, 169-199
- Færch, C. / Kasper, G. (1986), „Cognitive dimensions of language transfer“, Kellermann, E. / Sharwood-Smith, M. (Hrsg.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York, Pergamon, 49-65
- Falavell, J.H. (1979), "Metagognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry", *American Psychologist*, 34, 906-911
- Fiehler, R. (2007), *Formen und interaktive Strukturen des Erklärens*, Symposium des FuN-Kollegs *Erklären Können: „Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten“*, unveröffentlichtes Handout
- Finkbeiner, C. (1996), „Möglichkeiten der grammatischen Kognitivierung“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 4, 52-57
- Foster, P. / Ohta, A. S. (2005), "Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms", *Applied Linguistics*, 26/3, 402-430
- Fotos, S. (1994), "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language use through Grammar Consciousness - Raising Tasks", *TESOL Quarterly*, 28/2, 323-351
- Gass, S. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, Mahwah N.J., Lawrence Erlbaum
- Gass, S. / Selinker, R. (2008), *Second language acquisition*, New York, Routledge
- Gerighausen, J. / Seel, P. C. (Hrsg.) (1986), *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.-26. Oktober 1985*, München, Goethe-Institut

- Gnutzmann, C. / Königs, F. (Hrsg.) (1995), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen, Narr Verlag
- Gornik, H. (1996), „Das Erklärstück – ein Spezifikum von Fernsehnachrichten für Kinder“ Hess-Lüttich, E. et al. (Hrsg.), *Textstrukturen im Medienwandel*. Frankfurt, Peter Lang, 161-178
- Green, P. / Hecht, K.H. (1992), “Implicit and explicit grammar. An empirical study,” *Applied Linguistics*, 13/2, 169-184
- Goffman, E. (1981), *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- Grotjahn, R. (1997), „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung“, Rampillon U. / Zimmermann, G. (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber Verlag, 33-76
- Haim, O. / Strauss, S. / Ravid, D. (2004), “Relation between EFL teachers’ formal knowledge of grammar and their in-action mental models of children’s minds in learning”, *Teaching and teacher education*, 20, 861-80
- Harari-Eshel, O. (2001), “Knowledge and Explanation in Aristotele’s Posterior Analytics”, Hon, G. / Rakover, S. (Hrsg.), *Explanation: theoretical approaches and applications*, Dordrecht, Kluwer, 137-166
- Haß, F. (2006), *Fachdidaktik Englisch*, Stuttgart, Klett Verlag
- Hecht, K.H. / Hadden, B. (1992), „Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3/1, 31-57
- Hecht, K.H. / Waas, L. (1998), *Englischunterricht konkret. Linguistische und didaktische Grundlagen, Studententypen, Übungsformen*, Donauwörth, Auer Verlag
- Hempel, C.G. / Oppenheim, P. (1948), “Studies in the logic of explanation”, *Philosophy of Science*, 15, 135-75
- Hempel, C.G. (1977), *Aspekte wissenschaftlicher Erklärungen*, New York, de Gruyter Verlag
- Henne, H. / Rehbock, H. (2001), *Einführung in die Gesprächsanalyse*, Berlin, de Gruyter Verlag
- Henrici, G. (1995), *Spracherwerb durch Interaktion. Eine Einführung in die fremdsprachenspezifische Diskursanalyse*, Hohengehren, Schneider Verlag
- Hewstone, M. (1989), *Causal attribution. From cognitive processes to collective beliefs*, London, Blackwell
- Hillel, R. D. (1992), *Explaining explanations*, London, Routledge
- Hohenstein, C. (2006), *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanische*, München, Iudicium Verlag

- Holliday, A. (1994), *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press
- Hon, G. / Rakover, S. (Hrsg.) (2001), *Explanation: theoretical approaches and applications*, Dordrecht, Kluwer
- Howatt, A.P.R. (2000), *A history of English language teaching*, Oxford, Oxford University Press
- Howatt, A.P.R. / Smith, R.C. (Hrsg.) (2002), *Modern language teaching. The Reform Movement, Volume III*, London, Routledge Verlag
- Hüllen, W. (2005), *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Berlin, Erich Schmidt Verlag
- Izumi, S. (2002), "Output, input enhancement and the noticing hypothesis: An Experimental Study on ESL relativization", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577
- Jablko, L. (1994), „Befähigung zum Erklären“, *Didaktik der Physik*, Vorträge Frühjahrestagung, Hamburg, 97-112
- Jefferson, G. (1984), "Transcript Notation", Atkinson, J. M. / Heritage, J. (Hrsg.), *Structures of Social Action*, IX-XVI, Cambridge, CUP
- Johnston, B. / Goettsch K. (2000), "In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers", *The Canadian Modern Language Review*, 56/3, 437-468
- Kasper, G. (1986), „Zur Prozessdimensionierung in der Lernaltersprache“, Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*, Frankfurt/Main, Scriptor Verlag, 197-224
- Kelle, U. (1997), *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag
- Keßler, J.-U. (2009), „Englischdidaktik in „Erklärungsnot“. Implizites und explizites Wissen und die Rolle der Bewusstmachung im schulischen Englischunterricht“, Vogt, R. (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 93-107
- Keßler, J.-U. / Plessner, A. (2010), *Teaching English grammar*, Paderborn, UTB Schöningh Verlag
- Kiel, E. (1999), *Erklären als didaktisches Handeln*, Würzburg, Ergon Verlag
- Kielhöfer, B. (1994), „Wörter lernen, behalten und erinnern“, *neusprachliche mitteilungen*, 4, 211-219
- Kieweg, W. (1988), „Die Signalwortgrammatik - funktioniert sie wirklich?“ *Pädagogische Welt*, 42/2, 81-83

- Kieweg, W. (1996), „Alternative Konzepte zur Vermittlung von Grammatik“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 4, 4-12
- Klann-Delius, G. et al. (1985), „Untersuchung zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen. Abschlussbericht des DFG-Projekts“, *Linguistische Arbeiten und Berichte*, 21
- Klein, W. (1979), „Wegauskünfte“, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 33, 9-57
- Klein, J. (1987), *Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-Warum, Folgen und Rechtfertigen*, Tübingen, Niemeyer Verlag
- Klein, J. (2001), „Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen“, Brinker, K. / Antos, G. / Heinemann, W. / Sager, S.F., *Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband*, Berlin, de Gruyter Verlag, 1309-1329
- Klein, J. (2009), „Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum; Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung“, Vogt, R. (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 25-36
- Klippel, F. (1994), *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert: Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*, Münster, Nodus Publikation
- Köbler, G. (1995), *Deutsches Etymologisches Wörterbuch*, (<http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html>), (25.05.2010)
- Koch-Priewe, B. (1986), *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern: Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*, Frankfurt/Main, Haag Herchen Verlag
- Koch-Priewe, B. (2006), „Zur Aktualität und Relevanz der allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenausbildung“, Bayer, M. et al. (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag, 148-169
- Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon
- Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, London/New York, Longman
- Koshik, I. (2002), „Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences“, *Research of Language and Social Interaction*, 35/3, 277-309
- Krumm, H.-J. (1987), „Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport?“, Sturm, D. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit, Situation und Tendenzen*, München, Hueber, 111-122
- Kummer-Hudabiniugg, I.(1987), *Grammatiklernen im schulischen Fremdsprachenunterricht. Empirie und Theoriebildung anhand des Englischunterrichts an Hauptschule und Gymnasium*, Weinheim, Deutscher Studienverlag

- Kurtz, J. (2001), „Das Lehrwerk und seine Verwendung im Englischunterricht“, *Englisch*, 4, 41-48
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- Lamnek, S. (1995), *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie*, Weinheim, Beltz Verlag
- Landolfi, L. (1989), „Explanation as joint activity“, *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 11/4, 136-141
- Landolfi, L. (1990), *Explaining as a joint activity*, Los Angeles, University of Southern California
- Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press
- Larsen-Freeman, D. / Long, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, London/New York, Longman
- Lantolf, J.P. (Hrsg.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press
- Lantolf, J.P. / Thorne, S. L. (2007), „Sociocultural theory and second language learning“, Van Patten, B. / Williams, J. (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah N.J., Lawrence Erlbaum, 201-224
- Learning English. Readline new 3* (2000), Stuttgart, Klett Verlag
- Lightbown, P. (1998), „The importance of timing in focus on form“, Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 177-196
- Lightbown, P. (2000), „Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching“, *Applied Linguistics*, 21/4, 431-462
- Lightbown, P. / Spada, N. (1990), „Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning“, *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448
- Lipton, P. (2004), *Inference to the best explanation*, London, Routledge
- Long, M. (1980), *Input, interaction and second language acquisition theory*, unpublished doctoral dissertation UCLA, Department of Applied Linguistics and TESL
- Long, M. (1983), „Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input“, *Applied Linguistics* 4, 126-141
- Long, M. (1991), „Focus-on-form: A design feature in language teaching methodology“, de Bot, K. / Coste, D. / Ginsberg, R. / Kramsch, C. (Hrsg.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives*, Amsterdam, J. Benjamin, 39-52

- Long, M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", Ritchie, W. / Bhatia, T. (Hrsg.), *Handbook of research on language acquisition: Vol. 2, Second language acquisition*. New York, Academic Press, 413-468
- Long, M. (1997), "Focus on form in task-based language teaching", Hawaii, University of Manoa, Aufsatz veröffentlicht im Internet unter: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/option3.htm> (22.06.2010)
- Long, M. / Inagaki, S. / Ortega, L. (1998), "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish", *Modern Language Journal*, 82, 357-371
- Long, M. / Robinson, P. (1998), "Focus on form: Theory, research and practice", Doughty, C. / Williams, J., *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 42-63
- Lübke, D. (1985), „Visuelle Hilfen im Grammatikunterricht Französisch“, *Der fremdsprachliche Unterricht*, 76, 266-80
- Lyster, R. (1998), "Recast, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse", *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81
- Lyster, R. / Ranta, L. (1997), "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66
- Mayring, P. (2000), *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim, Beltz Verlag
- Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim, Beltz Verlag
- McKenzie, J. (1999), "Scaffolding for success", *The Educational Technology Journal*, online-Magazin, http://imet.csus.edu/imet7/sugiyama/282-283/scaffolding_for_success.pdf (27.02.2010)
- Mehan, H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*, London, Harvard University Press
- Mitchell, R. / Myles, F. (2004), *Second language learning theories*, London, Hodder Arnold
- Moulton, W. (1966), "Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960", Mohrmann, C. / Sommerfelt, A. / Whatmough, J. (Hrsg.), *Trends in European and American linguistics 1930-1960*, Utrecht und Antwerpen, Spectrum Publisher, 82-109
- Muranoi, H. (2000), "Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms", *Language Learning*, 50, 617-673
- Müller, C. T. (2004), *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*, Berlin, Logos Verlag
- Nassaji, H. / Fotos, S. (2004), "Current developments in research on the teaching of grammar", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145

- Neumeister, N. (in Vorb.), *(Wie) wird im Deutschunterricht erklärt? – Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I*, Dissertation im Rahmen des FuN-Kollegs *Erklären Können*, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
- Neumeister, N./Vogt, R. (2009), „Erklären im Unterricht“, Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Hohengehren, Schneider Verlag, 540-561
- Norris, J.M. / Ortega, L. (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”, *Language Learning*, 50/3, 417-528
- Oerter, R. / Montada, L. (2002), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, Beltz Verlag
- Ohta, A.S. (2000), “Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar”, Lantolf, J.P. (Hrsg.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press, 51-78
- Patzig, G. (1996), „Erklären und Verstehen. Bemerkungen zum Verhältnis von Natur- und Geisteswissenschaften“, Patzig, G. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften, Volume 4*, Göttingen, Wallenstein Verlag, 117-168
- Piaget, J. (1976), *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf, Schwann Verlag
- Piaget, J. (1983), *Das moralische Urteil beim Kinde*, Stuttgart, Klett Verlag
- Pica, T. / Doughty, C. (1985), “Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities.” Gass S. / Madden C. (Hrsg.), *Input in second language acquisition*, Rowley, Newbury House, 115-132
- Pica, T. / Holliday, L. / Lewis, N. / Morgenthaler, L. (1989), “Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner”, *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90
- Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language development: Processability theory*, Amsterdam, John Benjamins
- Quetz, J. (1998), „Der systematische Aufbau eines mentalen Lexikons“, Timm, J. P., *Englisch lernen und lehren*, Berlin, Cornelsen, 272-290
- Raabe, H. (1991), „Lernende als Linguisten? Zum prozeduralen Wissen Lernender“, *Fremdsprachen lehren und lernen*, 20, 161-173
- Raabe, H. (1992), „Analysen zum prozeduralen Wissen beim Fremdsprachenlernen“, Barrera-Vidal, A. et al (Hrsg.), *Grammatica vivat. Fremdsprachengrammatik: Konzepte-Analysen-Applikationen*, Tübingen, Narr Verlag, 242-252
- Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber Verlag
- Reber, A. (1993), *Implicit learning and tacit knowledge*, New York, Oxford University Press

- Rehbein, J. (1978), *Komplexes Handeln*, Stuttgart, Metzler Verlag
- Rehbein, J. (1982), „Worterklärungen türkischer Kinder“, *OBST*, 22, 122-57
- Rehbein, J. (1984a), „Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht.“ *ROLIGpapier*, 30, Roskilde, Universitetscenter
- Rehbein, J. (1984b), „Beschreiben, Berichten und Erzählen“, Ehlich, K. / Rehbein, J., *Erzählen in der Schule*, Tübingen, Narr Verlag, 67-124
- Richards, J. C. / Rodgers, T. S. (2006), *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press
- Roehler, L. / Duffy, G.G. (1986), “What makes one teacher a better explainer than another?”, *Journal of Education for Teaching*, 12/3, 273-284
- Ryle, G. (1969), *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart, Reclam
- Sacks, H. / Schegloff, E.A. / Jefferson, G. (1974), “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, *Language*, 4, 696-735
- Sader-Jin, F. (1987), „Erklären als interaktiver Prozess“, Gehrig-Hausen, J. / Seel, P.L., *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, München, Goethe, 46-59
- Samuda, V. (2001), “Guiding relationship between form and meaning during task performance: The role of the teacher”, Bygate, M. et al: *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Pearson, Edinburgh, 119-140
- Saxton, M. (1997), “The contrast theory of negative input”, *Journal of Child Language*, 24, 139-161
- Schlak, T. (1999a), “Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited“, *Fremdsprachen und Hochschule*, 56, 5-33
- Schlak, T. (1999b), „Grammatikaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Was hat uns die Zweitsprachenerwerbsforschung hierzu zu sagen?“, *Fremdsprachen lehren und lernen*, 28, 201-211
- Schlak, T. (2003), „Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht“, Eckerth, J. (Hrsg.), *Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung, Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums SLF*, Bochum, AKS, 81-96
- Schmidt, R. (1993), “Awareness and second language acquisition”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226
- Schmidt, R. (1995), “Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning”, Schmidt, R. (Hrsg.), *Attention & awareness in foreign language learning*, Honolulu Hawaii, University of Hawaii, 1-64
- Schmitt, R. (Hrsg.) (2007), *Koordination. Analysen zur multimodalen Kommunikation*, Tübingen,

- Narr Verlag
- Schwab, G. (2009a), *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*, Landau, EPV
- Schwab, G. (2009b), „Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschule“, Spreckels, J. (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Hohengehren, Schneider Verlag, 49-65
- Searle, J. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press. Dt. Übersetzung (1971): *Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag
- Seedhouse, P. (2004), *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Oxford, Blackwell Publishing
- Seedhouse, P. (2009), „How language teachers explain students what they are supposed to do“, Spreckels, J. (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Hohengehren, Schneider Verlag, 66-80
- Seliger, P. (1979), „On the nature and function of language rules in language teaching“, *TESOL Quarterly*, 13, 359-369
- Selinker, L. (1972), „Interlanguage“, *IRAL*, 10/3, 31-54
- Selting, M. / Auer, P. / Barden, B. / Bergmann, J. / Couper-Kuhlen, E. / Günthner, S. / Meier, C. / Quasthoff, U. / Schlobinski, P. / Uhmann, S. (1998), „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)“, *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Shaffer, C. (1989), „A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages“, *The Modern Language Journal*, 73/4, 395-403
- Sharwood-Smith, M. (1981), „Consciousness-raising and the second language learner“, *Applied Linguistics*, 2, 159-169
- Sharwood-Smith, M. (1993), „Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases“, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179
- Sheen, R. (2002), „‘Focus on form’ and ‘focus on forms’“, *ELT Journal*, 53/3, 303-305
- Shulman, L. (1987), „Knowledge and teaching: Foundations of the new reform“, *Harvard Educational Review*, 57, 1-21
- Sinclair, J. / Coulthard, R. (1975), *Towards an analysis of discourse*, London, Oxford University Press
- Smith, B.O. / Meux, M. (1970), *A study of the logic of teaching*, Illinois, University of Illinois
- Spanhel, D. (1971), *Die Sprache des Lehrers*, Düsseldorf, Schwann Verlag
- Spreckels, J. (Hrsg.) (2009), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Hohengehren, Schneider Verlag
- Strübing, J. (2004), *Grounded Theory*, Wiesbaden, VS Verlag

- Stukenbrock, A. (2009), "Erklären - Zeigen - Demonstrieren", Spreckels, J. (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Hohengehren, Schneider Verlag, 160-176
- Sysoyev, P.V. (1999), "Integrative L2 grammar teaching: Exploration, explanation and expression", *The Internet TESL Journal*, 5/6 (09.06.2010)
- Takahashi, E. (1998), "Language development in classroom interaction: A longitudinal study of Japanese FLES program from a sociocultural perspective", *Foreign Language Annals*, 31, 392-406
- Toenshoff, W. (1990), *Bewußtmachung – Zeitverschwendung oder Lernhilfe?* Bochum: Brockmeyer Verlag
- Toenshoff, W. (1994), *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen*, Hamburg, Kovac Verlag
- Tschirner, E. (1997), „Wissen und Bewußtheit im Erwerb mündlicher fremdsprachlicher Kompetenz“, Demme, S. / Henrici, G. (Hrsg.), *Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur: Dokumentationen des Forschungskolloquiums "Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung."*, Jena, Universitätsdruck, 101-113
- Van den Branden, K. (1997), "Effects of negotiation on language learners' output", *Language Learning* 47, 589-636
- Van Lier, L. (1988), *The classroom and the language learner*, London, Longman
- Van Patten, B. (1989), "Can learners attend to form and content while processing input?", *Hispania*, 72, 2, 409-417
- Van Patten, B. (1990), "Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12,/3, 287-301
- Van Patten, B. (1993), "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom", *Foreign Language Annals*, 26/4, 432-450
- Van Patten, B. (1996), *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood N.J., Ablex Publishing
- Van Patten, B. / Cadierno, T. (1993), "Explicit instruction and input processing", *Studies in Second Language Acquisition*, 15,/2, 225-243
- Van Patten, B. / Williams, J. (Hrsg.) (2007), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah N.J., Lawrence Erlbaum
- Varonis, E. / Gass, S. (1985), "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics* 6, 71-90

- Vogt, R. (2006), „Metapher erklären“, Jost, R. / Knapp, W. / Metz, K. (Hrsg.), *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 75-92
- Vogt, R. (2009), „Die Organisation von Erklärprozessen im Unterricht“, Vogt, R. (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 203-226
- Von Ziegesar, D. / von Ziegesar, M. (1998), *Einführung von Grammatik im Englischunterricht. Materialien und Modelle*, München, Oldenbourg Schulbuchverlag
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- Wahrig, G. (Hrsg.) (1997), *Wörterbuch der deutschen Sprache*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag
- Walsh, S. (2006), *Investigating classroom discourse*, New York, Routledge
- Webber, R. / Deyes, T. (Hrsg.) (1986), *1986 Dunford House Seminar Report: Appropriate Methodology*, London, The British Council
- Wessells, M.G. (1990), *Kognitive Psychologie*, München, UTB Reinhardt Verlag
- White, L. / Spada, N. / Lightbown, P. / Ranta, L. (1991), „Input enhancement and L2 question formation“, *Applied Linguistics*, 12, 416-432
- Wolff, D. (1990), „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht“, *Die neueren Sprachen*, 89/6, 610-625
- Woods, D. (1996), *Teacher cognition in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Wragg, E.C. (1993), *Explaining*, London, Routledge
- Wright von, H. (1984), *Erklären und Verstehen*, Königstein, Athenäum Verlag
- Wu, B. (1998), „Towards an understanding of the dynamic process of L2 classroom interaction“, *System*, 26, 525-540
- Wuttke, E. (2005), *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*, Frankfurt/Main, Lang Verlag
- Yee, V. / Wagner, M. (1985), „Teacher talk: The structure of vocabulary and grammar explanations“, *Department of ESL scholarly paper*, University of Hawaii at Manoa, 4/1, 41-76
- Zimmermann, G. (1984), *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*, Frankfurt/Main, Diesterweg Verlag
- Zimmermann, G. (1991), „Warum ist Grammatik ‚trocken‘? Untersuchungen zu Lernkognitionen im Fremdsprachenunterricht“, Grebin, R. (Hrsg.), *Grenzenloses Sprachenlernen*, Berlin, Cornelsen Verlag, 150-163

Zimmermann, G. (1995), „Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht“, Gnutzmann, C. / Königs, F. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen, Narr Verlag, 181-200

9 Anhang

9.1 Transkriptionskonventionen

Transkriptionszeichen

angelehnt an GAT (gesprächsanalytisches Transkriptionssystem), nach Selting et al. (1998), zitiert nach Dittmar (2004, 152-160)

Sequenzielle Struktur/ Segmentale Konventionen

| | |
|------------|--|
| = | <i>latching</i> , schneller bzw. unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten |
| [] | Überlappung bzw. Simultansprechen |
| :, ::, ::: | je nach Länge der Dehnung (so:), (un::d) |
| äh, öh | Verzögerungssignale, sog. gefüllte Pausen |
| / | Wortabbruch nach Glottalverschluss (ich woll/ wollte) ¹⁰³ |

*Tonhöhenbewegung am Einheitsende*¹⁰⁴

| | |
|--------|--|
| ? | Frageintonation (Tonhöhenbewegung am Einheitsende hoch steigend) |
| mhm' | mittel steigend (meistens bejahend) |
| hm/hm; | mittel fallend (meistens verneinend) |

Pausen

| | |
|------------------|---|
| (-), (--), (---) | kurze, mittlere, längere geschätzte Pausen (0,25-1Sek.) |
| (2.0) | geschätzte Pause von mehr als ca. 1 Sek. Dauer (Angabe mit einer Stelle hinter dem Komma) |

Akzentuierung

| | |
|---------------|----------------------------------|
| BETONT/akZENT | betont, Primär- bzw. Hauptakzent |
| ak!ZENT! | extra starker Akzent |

¹⁰³ Nach GAT bzw. Dittmar (2004) wird für den Glottalverschluss/Wortabbruch folgendes Zeichen verwendet: '

sonstige Konventionen

| | |
|------------------|---|
| () | unverständlich |
| (so schrecklich) | vermuteter Wortlaut |
| (()) | para- bzw. nicht-sprachliche Handlungen/Ereignisse |
| „“ | schriftliche Dokumentation an der Tafel, am OHP (z.B. „going to“) |
| ROT | die bei der schriftlichen Dokumentation verwendete Farbe |
| <<erstaunt>> | interpretierende Kommentare |
| (...) | Auslassungen im Transkript |
| → | Hinweis auf die zu diskutierende Textstelle |

Sprechersiglen:

| | |
|-----------|--|
| L | Lehrkraft |
| S(Nummer) | bestimmter Schüler (männlich/weiblich) |
| SS | mehrere Schüler (unbekannt) |
| v | verbale Handlungen |
| nv | nonverbale Handlungen |
| K | Kommentare der Autorin |

9.2 Abkürzungsverzeichnis

(in alphabetischer Reihenfolge)

| | |
|---------------|--|
| (A), (B), (C) | Bezeichnungen für die teilnehmenden Lehrkräfte |
| DeP | Dekontextualisierungsphase |
| KoP | Kontextualisierungsphase |
| L | Lehrkraft |
| Min. | Minute |
| nv | nonverbale Handlungen |
| Nr. | Nummer |
| OHP | Overhead Projektor |

¹⁰⁴ Weitere Transkriptionskonventionen zur Tonhöhenbewegungen am Einheitsende bleiben in dieser Untersuchung unberücksichtigt (Gründe hierfür siehe Kapitel 4.4.5)

| | |
|-----------|--|
| ReP | Rekontextualisierungsphase |
| S(Nummer) | bestimmter Schüler (männlich/weiblich) |
| Sek. | Sekunde |
| SF | Schülerfehler |
| SS | mehrere Schüler (unbekannt) |
| v | verbale Handlungen |

9.3 Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Lehrer Lämpel (Wilhelm Busch)..... | 11 |
| Abbildung 2: Beispiel für eine naturwissenschaftliche Erklärung | 27 |
| Abbildung 3: Vermittlung von Sprachregeln in einer Lateinstunde (Comenius: 1888, 179 zit. nach Kiel: 1999, 106) | 42 |
| Abbildung 4: Schaubild zum Erklären als Übertragen von Wissen nach Kiel (1999, 157) | 45 |
| Abbildung 5: Schaubild zum Dekontextualisierten Erklärmodell nach Kiel (1999, 269) | 47 |
| Abbildung 6: Übersicht Grammatiklehrmethoden (Eisenstein: 1987, 285)..... | 63 |
| Abbildung 7: Auszug aus Transkriptbeispiel 6.3, Seedhouse (2004, 238) | 71 |
| Abbildung 8: Auszug aus Transkriptbeispiel (9), Koshik (2002, 296)..... | 72 |
| Abbildung 9: vereinfachter Auszug aus Transkriptbeispiel (13), Koshik (2002, 300)..... | 72 |
| Abbildung 10: <i>Model of Second Language Acquisition</i> nach Gass (1997) | 75 |
| Abbildung 11: Implizites und explizites Wissen im Grammatikunterricht (Færch: 1986, 126)..... | 87 |
| Abbildung 12: Taxonomie der kognitiven Lernziele nach Bloom et al. (1976)..... | 96 |
| Abbildung 13: Taxonomie der kognitiven Lernziele nach Anderson/Krathwohl (2001) | 97 |
| Abbildung 14: Bewusstmachung der Sprachregel bei von Ziegesar (1998, 50)..... | 113 |
| Abbildung 15: Datenerhebung Unterrichtsstunden Klasse 7, Schuljahr 2006/07..... | 127 |
| Abbildung 16: Strukturierung des Transkriptkopfs: Angaben zu den Unterrichtsdaten | 134 |
| Abbildung 17: Strukturierung des Interviewkopfs: Angaben zu den Interviewdaten | 136 |
| Abbildung 18: Kategorienschema nach Flanders (1970) | 138 |
| Abbildung 19: Ausschnitt eines Transkriptbeispiels aus Schwab (2009a) zu <i>turn-taking</i> Prozessen | 142 |
| Abbildung 20: Interview: Analyse- und Kodiereinheiten nach Mayring/Gläser-Zikuda (2008)..... | 144 |
| Abbildung 21: Vorkommen von Erklärungen im Hinblick auf Unterrichtsphasen..... | 146 |
| Abbildung 22: Einführung <i>past perfect</i> , (A) (07/07), Auszug aus Folie (zu Trskpt. 18)..... | 161 |
| Abbildung 23: Einführung <i>going to future</i> , (B) (12/06), Auszug aus Folie 2 (zu Trskpt. 19)..... | 162 |
| Abbildung 24: Anzahl der Wiederholungen von Sätzen im <i>going to future</i> während der Kontextualisierungsphase ((A) 00.00-16.01) | 165 |
| Abbildung 25: Auszug aus Folie 1, Einführung <i>going to future</i> : Beispielsätze 1 und 2 (C)..... | 171 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 26: Auszug aus Folie 1, Einführung <i>going to future</i> : Merksatz zur Funktion (C) | 171 |
| Abbildung 27: Auszug aus Folie 1, Einführung <i>going to future</i> : Tabelle Formerarbeitung (C)..... | 172 |
| Abbildung 28: Medieneinsatz in der Kontextualisierungs- und Dekontextualisierungsphase..... | 177 |
| Abbildung 29: Auszug Folie: Einführung <i>going to future</i> , Beispielsätze Kontextualisierung (B)..... | 179 |
| Abbildung 30: Tafelbild: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierungsphase (A) | 183 |
| Abbildung 31: Tafelbild: Einführung <i>going to future</i> , Ende Kontextualisierungsphase (A) | 184 |
| Abbildung 32: Folie/OHP (ausgefüllt): Einführung <i>going to future</i> , Exemplifizierung (A) | 185 |
| Abbildung 33: Folie/OHP (unausgefüllt): Einführung <i>going to future</i> , Formerarbeitung (A) | 186 |
| Abbildung 34: Folie/OHP (ausgefüllt): Einführung <i>going to future</i> , Formerarbeitung (A)..... | 194 |
| Abbildung 35: Folienausschnitt: Einführung <i>going to future</i> , Formerarbeitung Aussagesatz (A)..... | 197 |
| Abbildung 36: Folie (ausgefüllt): Einführung <i>going to future</i> , Formerarbeitung , Aussagesatz (A)... | 200 |
| Abbildung 37: Folienausschnitt: Einführung <i>going to future</i> , Formerarbeitung ‚Negation‘ (A)..... | 202 |
| Abbildung 38: Folie (ausgefüllt): Einführung <i>going to future</i> , Formerarbeitung ‚Negation‘ (A)..... | 204 |
| Abbildung 39: Ausschnitt Teil (A.) OHP Folie, Einführung <i>past progressive</i> , Form, ((A) 03/07) | 212 |
| Abbildung 40: Ausschnitt Teil (B.) OHP Folie, Einführung <i>past progressive</i> , Form ((A) 03/07)..... | 217 |
| Abbildung 41: Folienausschnitte zur Erarbeitung der Beispielsätze (Exemplifizierung) und der Sprachregel | 218 |
| Abbildung 42: Ausschnitt OHP Folie (ausgefüllt), Einführung <i>past progressive</i> , Form ((A) 03/07) . | 222 |
| Abbildung 43: Ausschnitt OHP Folie (ausgefüllt), Einführung <i>past progressive</i> , Form ((A) 03/07) . | 222 |
| Abbildung 44: Ausschnitt OHP Folie, Einführung <i>going to future</i> , Funktion ((A) 12/06) | 229 |
| Abbildung 45: Interaktions- Handlungsmuster: Erarbeitung <i>going to future</i> , Funktion ((A) 12/06) . | 231 |
| Abbildung 46: Interaktions- Handlungsmuster: Erarbeitung <i>past progressive</i> , Funktion ((A) 03/07) | 233 |
| Abbildung 47: Ausschnitt OHP-Folie, Einführung <i>past progressive</i> ((A) 03/07) | 238 |
| Abbildung 48: Folie 2: Aufgabe zum formbezogenen Üben des <i>going to futures</i> ((C) 12/06) | 245 |
| Abbildung 49: Aufgabe zum formbezogenen Üben des <i>going to futures</i> , Bild 4 OHP ((C) 12/06)... | 247 |
| Abbildung 50: Arbeitsblatt Aufgabe 1 (A1): What are they going to do? | 251 |
| Abbildung 51: Aneignung und Einschätzung von Vorwissen | 262 |
| Abbildung 52: Sprachliche Handlungsmuster beim Erklären im weiteren Sinn | 270 |
| Abbildung 53: Ausschnitt OHP Folie, Einführung <i>going to future</i> : Tabelle Formerarbeitung ((C) 12/06)..... | 277 |
| Abbildung 54: Ausschnitt OHP Folie, Einführung <i>past progressive</i> , Formerarbeitung ((A) 03/07) .. | 277 |
| Abbildung 55: Beispiele für Explanandum-Phänomene (Ex-P) im Datenkorpus..... | 282 |
| Abbildung 56: Exemplifizierung vor der Erarbeitung der formalen Sprachregel..... | 283 |
| Abbildung 57: Syntaktische Aspekte: Aussagesatz und Negation im <i>going to future</i> | 284 |
| Abbildung 58: Morphologische Aspekte: Aussagesätze im <i>going to future</i> | 284 |
| Abbildung 59: Ausschnitt OHP: Einführung <i>going to future</i> , (B)..... | 285 |
| Abbildung 60: Einführung <i>going to future</i> , Ausschnitt OHP, (C) | 286 |

9.4 Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Einteilung von Unterrichtsausschnitten/Sequenzen nach Orly/Haim (2004) | 140 |
| Tabelle 2: Einteilung von Lehrer- und Schüleräußerungen in Ordnungsstufen nach Wuttke (2005, 224) | 141 |
| Tabelle 3: Einführungsstunden <i>tenses</i> , Klasse 7 (RS): Einteilung der Unterrichtsphasen..... | 149 |
| Tabelle 4: Eröffnungsthemen der Einführungsstunden (Grammatik, <i>tenses</i> , Klasse 7)..... | 154 |
| Tabelle 5: Einteilung der Unterrichtsausschnitte und Sequenzen nach Orly/Haim (2004)..... | 206 |
| Tabelle 6: Übersicht der unterrichtlichen Inhalte aus Transkript 39: Einführung <i>past progressive</i> , Erarbeitung der Sprachregel..... | 220 |
| Tabelle 7: Merkmale des Erklärprozesses und der geplanten Erklärsequenzen in der Dekontextualisierungsphase | 272 |
| Tabelle 8: Merkmale von ungeplanten Erklärsequenzen als <i>Ad-hoc</i> Erklärung, schülerinitiiert:..... | 274 |
| Tabelle 9: Merkmale von ungeplanten Erklärsequenzen als <i>Ad-hoc</i> Erklärung, lehrerinitiiert: | 274 |
| Tabelle 10: Verbale und nonverbale Veranschaulichungstechniken in Grammatikeinführungsstunden..... | 278 |
| Tabelle 11: Funktionen und Ziele von Visualisierungstechniken im Grammatikunterricht Englisch | 279 |
| Tabelle 12: Übertragung des dekontextualisierten Erklärmodells nach Kiel (1999) auf das Erklären von Tempora im Fremdsprachenunterricht Englisch | 281 |
| Tabelle 13: Vorkommen von <i>Was</i> -, <i>Wie</i> - und <i>Warum</i> -Fragen in Grammatikeinführungsstunden.. | 288 |
| Tabelle 14: Der Aufbau von Grammatikstunden im Hinblick auf theoretische Ansätze zum Erklären..... | 309 |

9.5 Transkriptverzeichnis

| Nr. | Titel der Unterrichtsstunde (<i>optional: Zusatzangabe kursiv</i>) | Bezeichnung der Sequenz | Lehrerkraft (Monat/Jahr) | Beginn des Aufnahmezeitpunkts (in Min., Sek.) |
|-----|--|-------------------------|--------------------------|---|
|-----|--|-------------------------|--------------------------|---|

| | |
|--|-----|
| Trskript 1: Einführung <i>past perfect</i> , Funktion ((A) 07/07) (30.59) | 14 |
| Trskript 2: Einführung <i>past progressive</i> , Form, Verständnissichern, DeP ((C) 03/07) (12.42) | 14 |
| Trskript 3: Einführung <i>going to future</i> , ((B) 12/06) (23.19) | 30 |
| Trskript 4: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierung ((A) 12/06) (03.41) | 76 |
| Trskript 5: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierung ((A) 12/06) (11.01) | 77 |
| Trskript 6: Einführung <i>past perfect</i> , Form, SF ((C) 06/07) (27.05)..... | 88 |
| Trskript 7: Einführung <i>past progressive</i> , Kontextualisierung ((A) 03/07) (03.18)..... | 134 |
| Trskript 8: Einführung <i>going to future</i> , Initiierung Kontextualisierung ((C) 12/06) (00.42)..... | 151 |

| | |
|--|-----|
| Trskript 9: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierung ((C) 12/06) (01.39) | 151 |
| Trskript 10: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierung Schüleräußerung ((C) 12/06) (01.58) ... | 152 |
| Trskript 11: Einführung <i>past perfect</i> ((B) 07/07) (02.28) | 157 |
| Trskript 12: Einführung <i>past perfect</i> ((A) 07/07) (01.25) | 157 |
| Trskript 13: Einführung <i>past perfect</i> , ((A) 07/07) (03.54) | 161 |
| Trskript 14: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierungsphase, ((B) 12/06) (04.23) | 162 |
| Trskript 15: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierungsphase, ((A) 12/06) (01.42) | 163 |
| Trskript 16: Einführung <i>going to future</i> , <i>Negation</i> , Kontextualisierung ((A) 12/06) (06.58) | 166 |
| Trskript 17: Einführung <i>going to future</i> , <i>Negation</i> , Kontextualisierung ((A) 12/06) (11.33) | 167 |
| Trskript 18: Einführung <i>going to future</i> , Dekontextualisierung Initiierung ((C) 12/06) (13.11) | 171 |
| Trskript 19: Einführung <i>going to future</i> , Dekontextualisierung, Initiierung Funktion ((C) 12/06) (10.50) | 171 |
| Trskript 20: Einführung <i>going to future</i> , Dekontextualisierung, Initiierung Form ((C) 12/06) (13.12) | 172 |
| Trskript 21: Einführung <i>going to future</i> , Dekontextualisierung, Form ((C) 12/06) (15.11) | 173 |
| Trskript 22: Einführung <i>going to future</i> , Dekontextualisierung, Farbeinsatz Form ((C) 12/06) (23.01) | 173 |
| Trskript 23: Einführung <i>past progressive</i> , Form ((C) 06/07) (09.58) | 174 |
| Trskript 24: Einführung <i>past perfect</i> , Funktion ((B) 03/07) (19.14) | 175 |
| Trskript 25: Einführung <i>going to future</i> , Initiierung DeP ((C) 12/06) (10.25) | 178 |
| Trskript 26: Einführung <i>going to future</i> , Initiierung DeP ((A) 12/06) (16.01) | 179 |
| Trskript 27: Einführung <i>going to future</i> , Initiierung DeP ((B) 12/06) (17.11) | 179 |
| Trskript 28: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierungsphase ((A) 12/06) (01.48) | 182 |
| Trskript 29: Einführung <i>going to future</i> , Kontextualisierungsphase ((A) 12/06) (12.16) | 183 |
| Trskript 30: Einführung <i>going to future</i> , Dekontextualisierungsphase, Beispielsätze ((A) 12/06) (16.01) | 184 |
| Trskript 31: Einführung <i>going to future</i> , Form ((A) 12/06) (19.48-25.26) | 187 |
| Trskript 32: Einführung <i>going to future</i> , Initiierung DeP, Form ((C) 12/06) (13.11) | 208 |
| Trskript 33: Einführung <i>going to future</i> , <i>Aussagesatz</i> , Initiierung DeP, Form ((A) 12/06) (19.48) | 209 |
| Trskript 34: Einführung <i>past progressive</i> , <i>Aussagesatz</i> , Initiierung DeP, Form ((A) 03/07) (11.00) | 209 |
| Trskript 35: Einführung <i>past progressive</i> , Form, Exemplifizierung ((A) 03/07) (16.00) | 213 |
| Trskript 36: Einführung <i>past progressive</i> , Erarbeitung der formbezogenen Sprachregel, ((A) 03/07) (16.01) | 219 |
| Trskript 37: Einführung <i>past progressive</i> , Form, Verständnissichern ((C) 03/07) (15.09) | 226 |
| Trskript 38: Einführung <i>going to future</i> , Initiierung DeP/Funktion ((A) 12/06) (25.48) | 229 |
| Trskript 39: Einführung <i>past progressive</i> , Funktion, Initiierung, ((A) 03/07) (23.55) | 232 |
| Trskript 40: Einführung <i>past progressive</i> , Funktion ((A) 03/07) (26.04) | 233 |
| Trskript 41: Einführung <i>past perfect</i> , Form, SF ((C) 06/07) (13.11) | 241 |

| | |
|--|-----|
| Trskript 42: Einführung <i>going to future</i> , Rekontextualisierung Initiierung ((C) 12/06) (24.10) | 246 |
| Trskript 43: Einführung <i>going to future</i> , Form, Rekontextualisierung SF ((C) 12/06) (27.53)..... | 247 |
| Trskript 44: Einführung <i>going to future</i> , Übung ((A) 12/06) (43.59)..... | 253 |
| Trskript 45: Einführung <i>past perfect</i> , Form, Rekontextualisierung, SF ((C) 07/07) (25.02) | 273 |
| Trskript 46: Einführung <i>past progressive</i> , Orthographie, Rekontextualisierung ((C) 03/07) (15.39)... | 275 |
| Trskript 47: Einführung <i>past progressive</i> , Orthographie, Rekontextualisierung ((A) 03/07) (37.22)... | 275 |
| Trskript 48: Einführung <i>past progressive</i> , Dekontextualisierung, <i>Was</i> -Fragen ((B) 03/07) (13.20) | 290 |
| Trskript 49: Einführung <i>going to future</i> , <i>Was</i> -Erklärung, ((A) 12/06) (19.46)..... | 291 |
| Trskript 50: Einführung <i>past perfect</i> , Dekontextualisierung, Funktion, Worterklärung, Übersetzung, lehrerinitiiert, ((B) 07/07) (33.20) | 292 |
| Trskript 51: Einführung <i>going to future</i> , Dekontextualisierung, Form, Worterklärung, Übersetzung, lehrerinitiiert, ((B) 12/06) (23.19) | 293 |
| Trskript 52: Einführung <i>past perfect</i> , Dekontextualisierung, Funktion, Worterklärung, Übersetzung, lehrerinitiiert, ((A) 07/07) (31.20) | 293 |
| Trskript 53: Einführung <i>past perfect</i> , Rekontextualisierung, Orthographie, lehrerinitiiert ((B) 07/07) (43.14)..... | 296 |
| Trskript 54: Einführung <i>past perfect</i> , Dekontextualisierung, Formerklärung ((A) 07/07) (30.50)..... | 298 |
| Trskript 55: Einführung <i>past progressive</i> , Dekontextualisierungsphase ((C) 03/07) (12.42) | 300 |

9.6 Verzeichnis der Interviewausschnitte

| Nr. | Lehrkraft | Bezeichnung der Unterrichtsstunde | Klasse | Datum (Monat/Jahr) |
|-----|-----------|-----------------------------------|--------|--------------------|
|-----|-----------|-----------------------------------|--------|--------------------|

| | |
|---|-----|
| Interviewausschnitt 1: (B): Einführung <i>past progressive</i> , Kl. 7 (03/07) | 77 |
| Interviewausschnitt 2: (B): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7 (12/07)..... | 136 |
| Interviewausschnitt 3: (C): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7 (12/06)..... | 153 |
| Interviewausschnitt 4: (B): Leitfadeninterview (12/06)..... | 155 |
| Interviewausschnitt 5: (A): Einführung <i>past perfect</i> , Kl. 7, (07/07) | 156 |
| Interviewausschnitt 6: (A): Einführung <i>past progressive</i> , Kl. 7 (03/06)..... | 220 |
| Interviewausschnitt 7: (B): Einführung <i>past progressive</i> , Kl. 7 (03/07) | 234 |
| Interviewausschnitt 8: (A): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7 (12/06) | 253 |
| Interviewausschnitt 9: (A): Einführung <i>past perfect</i> , Kl. 7 (07/07) | 259 |
| Interviewausschnitt 10: (B): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7 (12/06) | 261 |
| Interviewausschnitt 11: (B): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7 (12/06) | 263 |
| Interviewausschnitt 12: (B): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7 (12/06) | 265 |
| Interviewausschnitt 13: (A): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7, (12/06) | 271 |
| Interviewausschnitt 14: (A): Einführung <i>going to future</i> , Kl. 7 (12/06) | 280 |
| Interviewausschnitt 15: (B): Leitfadeninterview (12/06) | 294 |
| | 339 |

9.7 Verzeichnis der Schülerdokumente

| Nr. | Lehrkraft/ Nr. des Dokument | Bezeichnung der Unterrichtsstunde | Nr. Arbeits- blatt (1/2) | Aufgaben- nummer |
|-----|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|---------------------|
|-----|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|---------------------|

Schülerdokument 1: (A)/*going to future*/Arbeitsblatt 1, Aufgabe 1 (A1) 254

9.8 Anlagenverzeichnis

| Nr. | Bezeichnung der Unterrichtsstunde | Lehrkraft | Klasse | Medium |
|-----|--------------------------------------|-----------|--------|--------|
|-----|--------------------------------------|-----------|--------|--------|

| | |
|---|-----|
| Anlage 1: Einführung <i>going to future</i> , (A), Klasse 7, Folie/OHP | 341 |
| Anlage 2: Einführung <i>going to future</i> , (A), Klasse 7, Arbeitsblatt | 342 |
| Anlage 3: Einführung <i>going to future</i> , (B), Klasse 7, Folie/OHP | 343 |
| Anlage 4: Einführung <i>going to future</i> , (C), Klasse 7, Folie/OHP | 344 |
| Anlage 5: Einführung <i>past progressive</i> , (A), Klasse 7, Folie/OHP | 345 |
| Anlage 6: Einführung <i>past progressive</i> , (B), Klasse 7, Folie/OHP | 346 |
| Anlage 7: Einführung <i>past progressive</i> , (C), Klasse 7, Folie/OHP | 347 |
| Anlage 8: Einführung <i>past perfect</i> , (A), Klasse 7, Folie/OHP | 348 |
| Anlage 9: Einführung <i>past perfect</i> , (B), Klasse 7, Folie/OHP | 349 |
| Anlage 10: Einführung <i>past perfect</i> , (C), Klasse 7, Folie/OHP | 350 |

9.9 Unterrichtsmaterialien

9.9.1 Einführung *going to* future

Anlage 1: Einführung *going to* future, (A), Klasse 7, Folie/OHP

TENSES

'going to' future

Joe _____ next weekend.

He is also _____.

_____.

Bildung:

 _____ + _____ + _____

 _____ + _____ + _____

 _____ + _____ + _____

_____ + _____ + _____

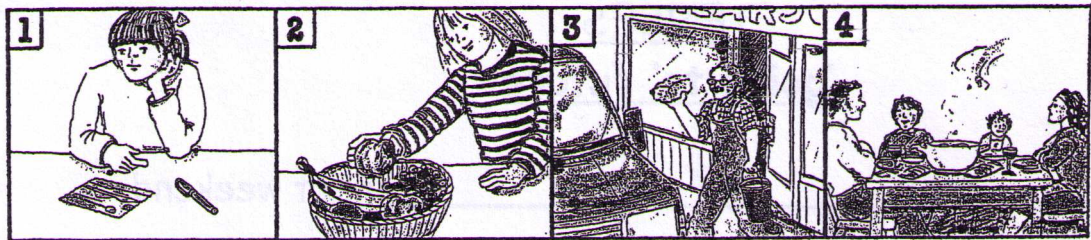
Signalwörter:

Verwendung:

Anlage 2: Einführung *going to future*, (A), Klasse 7, Arbeitsblatt

What are they going to do?

Example: 1. Helen is going to write a postcard.



Helen-write-postcard

Kate-eat-apple

Mr. Pearson-clean-van

The Bennetts-have-lunch



Two men-at Brimham

Mr Bennett-a person to
-take-

Timmy-lemonade

Kevin-bath



Anlage 3: Einführung *going to future*, (B), Klasse 7, Folie/OHP

5. Tenses

going-to-future

What are they going to do?

Positive statements:

1. On Saturday Katrin and Samira are going to do a red double decker tour.
2. On Sunday they are going to walk across the Tower Bridge.
3. On Monday they are going to visit the Houses of Parliament.
4. On Tuesday they are going to watch the guards at Buckingham Palace.
5. On Wednesday they are going to get around by tube.
6. On Thursday Katrin is going to buy souvenirs.
7. On Friday they are going to have a rest at Trafalgar Square.
8. On Saturday Katrin is going to fly home.

Negative statements:

4. On Tuesday they are not (=aren't) going to watch the guards at Buckingham Palace.
6. On Thursday Katrin is not (isn't) going to buy souvenirs.

| person | (to) be | + (not) | + going to | + infinitive of the verb |
|-------------|---------|---------|------------|-----------------------------|
| I | | | | |
| you | | | | |
| he, she, it | | | | |
| we | | | | |
| you | | | | |
| they | | | | |

We use going to for things we plan to do in the future.

Anlage 4: Einführung *going to future*, (C), Klasse 7, Folie/OHP

The ' ' future

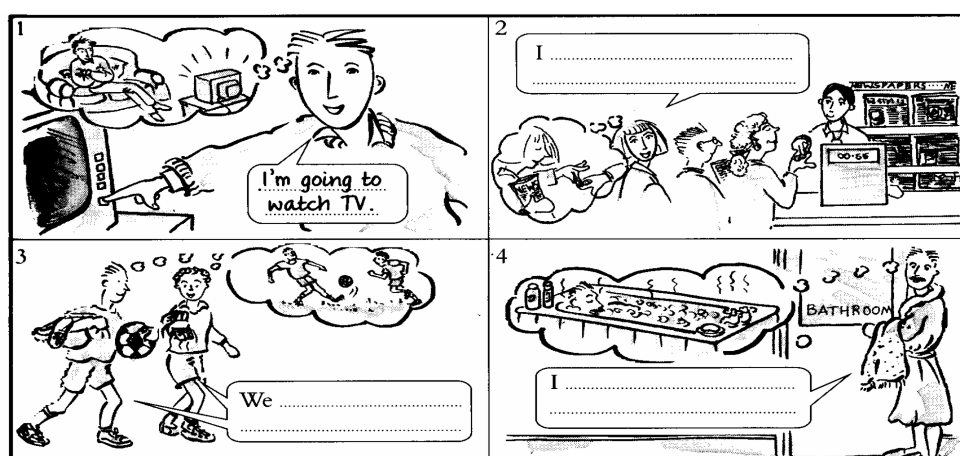
p. 95, § 2

My next weekend:*I'm going to on Saturday.**I'm going to on Sunday.*

Das going-to-Futur verwendest du für Pläne oder Vorhaben in der Zukunft. Du hast dich bewusst entschieden, etwas zu tun.

BILDUNG:

| | | | | | |
|---------------|--|-------|----------|--|-----|
| | | | | | |
| I | | (not) | going to | | TV. |
| you, we, they | | | | | |
| he, she, it | | | | | |



9.9.2 Einführung *past progressive*

Anlage 5: Einführung *past progressive*, (A), Klasse 7, Folie/OHP

TENSES

past progressive § 8

What were you doing at two o'clock **yesterday?** ⌚

Joe _____ the wheel of his car.

Peter _____ TV.

Tom and his friend _____ their van.

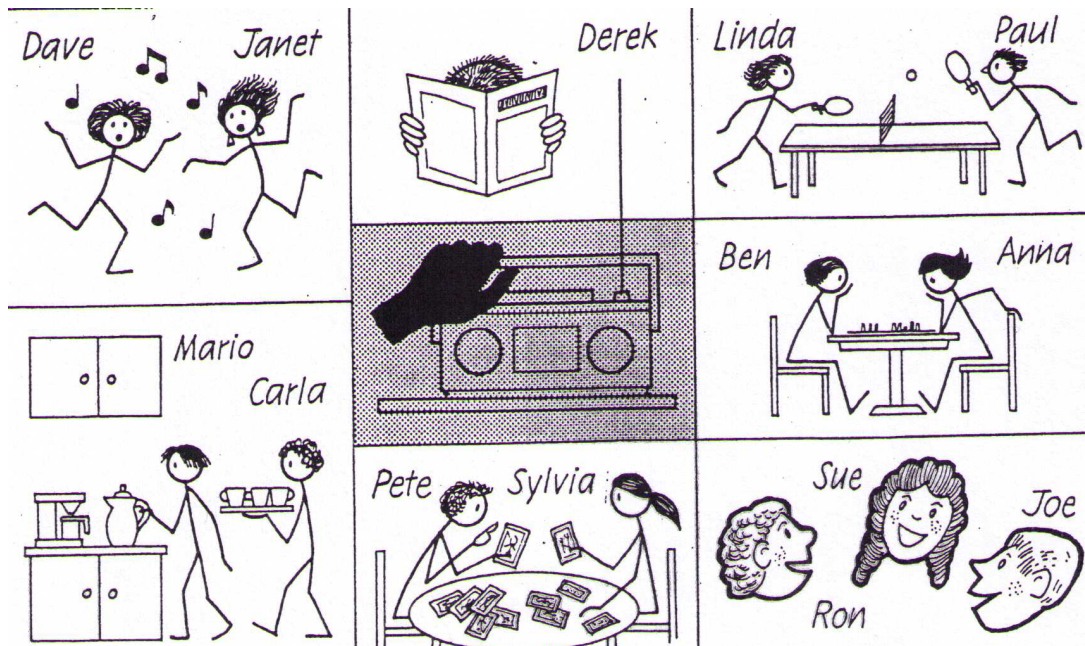
Bildung:

| | | |
|-------|---|-------|
| _____ | + | _____ |
| _____ | + | _____ |
| _____ | + | _____ |
| _____ | + | _____ |

????? _____

Verwendung:

Signalwörter:

Anlage 6: Einführung *past progressive*, (B), Klasse 7, Folie/OHP




At half past seven ...

| | | |
|------------------|------|------------------------|
| Dave and Janet | were | dancing . |
| Mario and Carla | were | making tea . |
| Pete and Sylvia | were | looking at photos . |
| Sue, Ron and Joe | were | talking . |
| Ben and Anna | were | playing chess . |
| Linda and Paul | were | playing table tennis . |
| Derek | was | reading a magazine . |

Anlage 7: Einführung *past progressive*, (C), Klasse 7, Folie/OHP

Past Progressive: Die Verlaufsform der Vergangenheit p. 28/93 G 3

1.) What **were** the Pritchards **doing** yesterday at 4 o'clock?

| | | | |
|--|------|-----------|-------------------------------|
|  Hugh | was | repairing | a broken cupboard in room 23. |
|  Mr and Mrs Pritchard | were | working | in the office. |
|  Gwen | was | cooking | in the kitchen. |

Bildung → Form von "to be....." in der Vergangenheit.....
 ⇒ I, he / she / it **was**
 ⇒ you, we, they **were**.....
 ting-form

Das *past progressive*.....
 wird benutzt für Handlungen in der *Vergangenheit*.....
 die längere Zeit *dauern*.....
 das heißt die zu einem bestimmten Zeitpunkt schon *begonnen*..... hatten und noch nicht *beendet*..... waren.


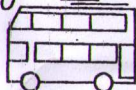
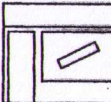


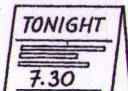

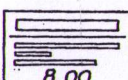
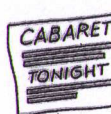






2.) Gebrauch des *Past progressive* in Zusammenhang mit dem *simple past*:

| Past progressive <i>andere, laufende Handlung</i> | Simple past <i>neues Ereignis</i> |
|--|--|
| Gwen was learning her Welsh words | when Hugh switched the TV on. |
| Mrs Pritchard was working on the computer | when the lights went out. |
| While Mr Pritchard was washing up, | the telephone rang |
| While Gwen was working to school, | she saw a bug in someone's garden. |


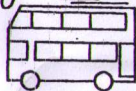
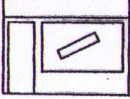


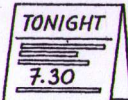
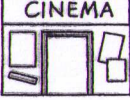
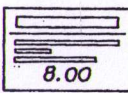








3
2
1

9.9.3 Einführung *past perfect*

Anlage 8: Einführung *past perfect*, (A), Klasse 7, Folie/OHP

| | | |
|---|---|--|
|  | <p>6.00 After he had finished work he waited for the bus into town. But he was too late. The bus had already left.</p> | <p>5.50 </p> |
|  | <p>7.15 When he arrived at the disco he found that it had closed.</p> |  |
|  | <p>8.00 So he went to buy a theatre ticket. But the play had already begun.</p> |  |
|  | <p>8.30 Then he went to the cinema. But the film had already started.</p> |  |
|  | <p>9.00 Then he tried to get into a cabaret. But again he was too late. All the tickets had gone.</p> | <p>8.30 </p> |
|  | <p>By now Bill was very unhappy. He decided to go home.</p> | <p>10.00 </p> |
|  | <p>10.01 The next day his friend Barbara phoned him. She said, »Where were you last night? I wanted to take you out – to a restaurant and then to the theatre. I had already booked a table and bought tickets. But when I went to meet you, you had already left work.«</p> | |
|  | <p>For a minute Bill didn't say anything!</p> |  |

Anlage 9: Einführung *past perfect*, (B), Klasse 7, Folie/OHP

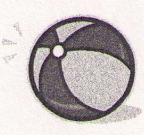
| | | |
|---|---|--|
|  | <p>6.00 After he had finished work he waited for the bus into town. But he was too late. The bus had already left.</p> | <p>5.50 </p> |
|  | <p>7.15 When he arrived at the disco he found that it had closed.</p> | <p></p> |
|  | <p>8.00 So he went to buy a theatre ticket. But the play had already begun.</p> | <p></p> |
|  | <p>8.30 Then he went to the cinema. But the film had already started.</p> | <p></p> |
|  | <p>9.00 Then he tried to get into a cabaret. But again he was too late. All the tickets had gone.</p> | <p>8.30 </p> |
|  | <p>By now Bill was very unhappy. He decided to go home.</p> | <p>10.00 </p> |
|  | <p>10.01 The next day his friend Barbara phoned him. She said, »Where were you last night? I wanted to take you out – to a restaurant and then to the theatre. I had already booked a table and bought tickets. But when I went to meet you, you had already left work.«</p> | <p></p> |
|  | <p>For a minute Bill didn't say anything!</p> | <p></p> |

Anlage 10: Einführung *past perfect*, (C), Klasse 7, Folie/OHP

The
p. 105, § 19

Someone talks about his/her last weekend at the seaside...

**now /
present**



 ↑
 This happened

 ↑
 that.

My brother

My mother

My father

I

had brought

.....

.....

.....

his ball and we

some sandwiches and we

his camera so he

at the seaside for months so I

played

.....

.....

enjoyed

with it on the beach

them for lunch.

any photos.

it to be there.

Um auszudrücken, dass ein Ereignis der Vergangenheit einem anderen Ereignis der Vergangenheit stattgefunden hat, also zeitlich weiter zurück liegt, kannst du das benutzen.

9.10 Interviewleitfaden 1

Interviewleitfaden zu den im Vorfeld geführten Interviews:

(I) Warming-up

- Welche Klassen hast du in Englisch?
- Seit wann unterrichtest du die Klassenstufe 7?
- Diese Klasse 7, wie ist die denn so?
- Hat das Auswirkungen auf die Durchführung deines Unterrichts/deiner Planung?
- Was ist dir im Englischunterricht wichtig/Gibt es etwas, worauf du besonderen Wert legst?

(II) Unterrichtskonzepte bei der Grammatikvermittlung

- Was überlegst du dir alles, wenn du eine Grammatikstunde planst? Was ist dir wichtig? (*Planung*)
- Welches ist für dich die wichtigste Unterrichtsphase innerhalb einer Grammatikstunde? Planst du die anders/genauer als andere Phasen des Unterrichts?
- Gibt es Unterschiede zwischen der Wiederholung und Einführung von Grammatik für dich?
- Wenn du eine Grammatikstunde vorbereitet hast, kannst du die dann in einer anderen Klasse oder im folgenden Schuljahr so wieder einsetzen?
- Benutzt du das Schulbuch, um Grammatik einzuführen oder zu wiederholen?
- Wenn du an deinen Unterricht denkst: würdest du sagen, dass du den Schülern Grammatik „erklärst“?
- Was ist dir beim Erklären von Grammatik wichtig? (*Merkmale*)
- Würdest du das auch als „gutes Erklären“ definieren?/Es heißt ja immer ein Lehrer soll gut erklären können, was ist für dich gutes Erklären?
- Wie läuft (Erklären bei der) die Einführung/Wiederholung von Grammatik bei dir ab? Hast du bestimmte Vorgehensweisen, (wie du erklärst)? (*Prozess*)
- Überlegst du dir auch konkrete Sätze oder Fragen?
- Inwieweit/Wie bezieht du Schüler mit ein?
- Oftmals hört man, dass vom Lehrer zuviel erklärt wird. Welche Erfahrungen hast du im Unterricht gemacht?

(III) Fachbegriffe/Regeln

- Benutzt du Regeln, um Grammatik zu wiederholen/einzuführen?
- Woher hast du deine Regeln?
- Warum/Wann benutzt du Regeln?
- Was ist dir bei einer Regel wichtig?
- Hast du deine Regel(n) *vorher* im Kopf/vorformuliert?
- Wie kommst du *im Unterricht* zur Regelformulierung?
- Benutzt du auch die Regeln aus dem Schulbuch?
- Denkst du, dass es wichtig ist, dass Schüler Sprachregeln/Begriffe kennen?

(IV) Probleme im Erklärprozess

- Hast du manchmal das Gefühl, mit deinen Erklärungen nicht bei den Schülern anzukommen, wenn ja, kannst du mir Ursachen nennen? Wie reagierst du dann?

- Wie gehst du mit Schülerfehlern während der Unterrichtsstunde um?

(V) Verständnisüberprüfung

- Versuchst du, das Verständnis der Schüler zu überprüfen? Wann, Wie?

(VI) Muttersprache

- Wie einsprachig machst du deinen Unterricht?
- Wann verwendest du Muttersprache im Unterricht? Warum?

(VII) Biographische Entwicklung

- Wie bist du Lehrer geworden?/ Wie war dein Ausbildungsweg?
- Wenn du zurückblickst: was war/ist dir aus deiner Ausbildungszeit hilfreich und wo siehst du Verbesserungsbedarf?
- In welcher Phase deines beruflichen Werdegangs hast du gelernt zu erklären? Kannst du dich an konkrete Situationen erinnern?
- Hast du in Bezug auf deine Erklärfähigkeit seit Beginn deiner beruflichen Schullaufbahn eine Entwicklung feststellen können?
- Studenten und Berufsanfänger haben oft Schwierigkeiten zu erklären. Welche Anregungen würdest du neuen (unerfahrenen) Kollegen hinsichtlich Erklärungen im Unterricht geben?

9.11 Interviewleitfaden 2

Interviewleitfaden zu den nachträglich geführten Interviews:

(I) Warming up

- Was sagst du zu der Stunde?
- Bist du mit der Unterrichtsstunde zufrieden?
- Gab es in dieser Stunde irgendwelche Besonderheiten hinsichtlich des Schülerverhaltens oder des Stundenablaufs?
- Gab es für dich Knackpunkte/Schlüsselszenen, an die du dich erinnerst (positiv/negativ)?
- Was war für dich die wichtigste Stelle im Unterricht, das „Herz“ der Stunde?
- Warum hast du dich dafür entschieden, eher XX zu sagen/ zu tun als y (z.B. ein Beispiel zu machen anstelle die Regel zu sagen?)
- Wie kamst du auf diese Art der Erklärung?

(II) Definition

- Wurde überhaupt erklärt? Wer hat erklärt? An welchen Stellen in dieser Stunde hast du deiner Meinung nach erklärt?
- Wie kamst du zur Regel, was war dir dabei wichtig?
- Gibt es Aspekte im Bezug auf ihre Erklärungen, die du dir in deiner Planung bewusst überlegt hast?

(III) Einschätzung des Schwierigkeitsgrades

- Wo liegen die Schwierigkeiten bei der Vermittlung dieses Inhalts?
- Welchen Einfluss haben diese Schwierigkeiten auf die Stunde?

(IV) Materialauswahl/ schriftliche Dokumentation

- Warum hast du das (so) aufgeschrieben? Machst du das immer?
- Was war dir bei deiner Darstellung/Material wichtig?
- Was hältst du von der Schulbuchdarstellung. (Wie) würdest du sie einsetzen?

(V) Alternativen

- Warum hast du dich für die beschriebene Vorgehensweise entschieden?
- Was würdest du (nach dieser gehaltenen Stunde) das nächste Mal vielleicht anders machen?
- Welche anderen Möglichkeiten gibt es den Schülern diese Thematik zu erklären?

9.12 Fragebogen

Fragebogen zur Klassensituation für die teilnehmenden Lehrer des FuN-Projekt „Erklären können“

1. Zur Struktur der Schule

| |
|--|
| <p>1. Welche Siedlungsstruktur hat der Einzugsbereich der Schule?</p> <p>Innenstadtbereich</p> <p>Städtisches Umland</p> <p>Dörfliches/ländliches Gebiet</p> |
| <p>2. Um welche Schulart handelt es sich bei Ihrer Schule?</p> <p>Grund- und Hauptschule</p> <p>Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule</p> <p>Hauptschule</p> <p>Hauptschule mit Werkrealschule</p> <p>Realschule</p> |
| <p>3. Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen derzeit Ihre Schule?</p> <p>Anzahl:</p> |
| <p>4. Handelt es sich um eine „Schule im sozialen Brennpunkt“?</p> <p>ja</p> <p>nein</p> |
| <p>5. Sind an Ihrer Schule Sozialpädagogen beschäftigt?</p> <p>ja Anzahl:</p> <p>nein</p> |
| <p>6. Wie hoch ist der prozentuale Ausländeranteil an Ihrer Schule?</p> |

| | |
|--|---|
| Anteil: | % |
| <p>7. Gibt es an Ihrer Schule besondere Fördermaßnahmen für das Fach (E)?</p> <p>ja, folgende: _____</p> <p>nein</p> | |

2. Zur Klasse

| |
|---|
| <p>1. Sind Sie Klassenlehrerin/ Klassenlehrer dieser Klasse?</p> <p>ja</p> <p>nein</p> |
| <p>2. Wie lange sind Sie bereits KlassenlehrerIn/FachlehrerIn in dieser Klasse?</p> <p>Jahr(e)</p> |
| <p>3. Wie viele Kinder besuchen momentan die Klasse?</p> <p>Anzahl:</p> |
| <p>4. Wie viele Mädchen, wie viele Jungen besuchen die Klasse?</p> <p>Anzahl Mädchen:</p> <p>Anzahl Jungen:</p> |
| <p>5. Wie viele Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit besuchen die Klasse?</p> <p>Anzahl:</p> |
| <p>6. Wie viele Schüler sind in der Klasse, die sie als „verhaltensauffällig“ bezeichnen würden?</p> <p>Anzahl:</p> |
| <p>7. Haben Sie Wiederholer in Ihrer Klasse?</p> <p>ja Anzahl:</p> <p>nein</p> |
| <p>8. Wie bewerten Sie die Mitarbeit der Klasse im Fach (E)?</p> <p>Note: (in Schulnoten 1-6)</p> |
| <p>9. Wie viele Schüler haben so schlechte Deutschkenntnisse, dass sie dem Unterricht nur schwer folgen können?</p> |

| |
|---|
| Anzahl: |
| 10. Wie viele Schüler der Klasse benötigen/erhalten zusätzliche Förderung im Fach (E)? Anzahl: |
| 11. Handelt es sich bei dieser Klasse um eine <div style="display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px;"> MuM-Klasse NuT-Klasse Französisch-Klasse </div> |

3. Zur Lehrperson

| |
|--|
| 1. Wie alt sind Sie? <div style="margin-left: 20px;"> unter 30 Jahre 30 – 35 36 – 40 41 – 45 46 - 50 51 – 55 56 – 60 über 60 </div> |
| 2. Geschlecht? <div style="margin-left: 20px;"> männlich weiblich </div> |
| 3. Welche Klasse(n) unterrichten Sie momentan im Fach (E) a) als KlassenlehrerIn? <div style="margin-left: 20px; display: flex; justify-content: space-around;"> <div>Klasse 5 Klasse 6</div> <div>Klasse 7 Klasse 8</div> <div>Klasse 9 Klasse 10</div> </div> b) als FachlehrerIn? <div style="margin-left: 20px; display: flex; justify-content: space-around;"> <div>Klasse 5 Klasse 6</div> <div>Klasse 7 Klasse 8</div> <div>Klasse 9 Klasse 10</div> </div> |
| 4. Haben Sie Englisch als Fach studiert? <div style="margin-left: 20px;">ja</div> |

| |
|------|
| nein |
|------|

4. Zum Englischunterricht in dieser Klasse allgemein

1. Wie viele Stunden pro Woche unterrichten Sie (E) in dieser Klasse?

Stunden

2. Welches Lehrbuch verwenden Sie?

3. Gab es in den letzten zwei Jahren einen Schulbuchwechsel? Wenn ja, welches Buch haben Sie vorher benützt?

ja, _____

nein

4. Welche Rolle spielt das Schulbuch in Ihrem Unterricht?

gar keine ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ eine große Rolle

5. Halten Sie sich sehr eng an das Schulbuch?

sehr eng ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht